

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E A SABEDORIA NO ADULTO E NO
ADULTO IDOSO**

Rui Paulo Ramalho Inês

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Psicologia da Educação

Dissertação orientada por:

Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda

2009

“Embora possamos aprender com a sabedoria de outros, um Homem não pode tornar-se sábio se não pela sua própria sabedoria”

Montaigne

AGRADECIMENTOS

A todos os que fazem parte da minha vida e da minha história,
A todos os que comigo caminham ou caminharam,
Aos que me inspiram e inspiraram,
Aos que me alentam e alentaram,
Aos que a sua mão me estenderam e aos que a minha aceitaram,
Saibam que tudo o que sou e consigo vos agradeço,
Porque sem vós tudo teria sido diferente.
A ti João, a ti Íris, a ti Rita, a ti Marryarh,
Namasté.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda pelo apoio e orientação dados em todo o processo, determinantes para a consecução desta monografia e sua qualidade.

Um agradecimento à Professora Doutora Helena Marchand, pelo apoio dado a nível da Sabedoria.

Um agradecimento à Professora Gilda Soromenho Pereira, pelo apoio dado ao nível da Estatística.

RESUMO

O estilo de aprendizagem do indivíduo corresponde à forma como ele se posiciona no processo de aprendizagem. Tem influência na forma como olha e interpreta o mundo e ainda como nele se desenvolve. A sabedoria representa um nível extraordinário de desenvolvimento humano, associado à experiência de vida e à aprendizagem que os indivíduos fazem com ela. Existirá alguma relação entre o estilo de aprendizagem dos sujeitos e os seus níveis de sabedoria?

Para responder a esta questão estudámos os estilos de aprendizagem e os níveis de sabedoria numa amostra de adultos e adultos idosos e a correlação entre eles. Utilizámos como instrumentos de recolha de dados o questionário *Learning Style Inventory – Version 3.1 (LSI 3.1)*, de Kolb (2005) e a escala *Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS)* de Ardel (2003).

A análise quantitativa efectuada indica que a grande maioria dos sujeitos da nossa amostra se encontram em níveis médios de sabedoria e tem um perfil relativamente equilibrado no LSI 3.1. Embora não apresentem uma especialização marcada num estilo de aprendizagem em particular têm preferência pelos que são mais reflexivos e concretos, sendo o mais frequente, o Divergente. O estudo correlacional entre estilos de aprendizagem, tal como são medidos por Kolb e níveis de sabedoria, tal como são medidos por Ardel, revelou a existência de uma correlação significativa mas fraca entre uma das dimensões de aprendizagem (CA-EC) e a Dimensão Cognitiva de Sabedoria. Discutem-se estes resultados e sugere-se a realização de novas pesquisas sobre o tema.

Palavras-Chave: Aprendizagem Experiencial; Estilos de Aprendizagem; Sabedoria

ABSTRACT

The Learning Style represents the way people behave in the learning process. This influence the way people see and understand the world, and also the way they developed. Wisdom is an extraordinary level of human development, and it is connected with live experience and learning experience in live. Are there any relationship between learning style and wisdom?

To answer this question we study, in a Portuguese sample of adults and older people, learning styles and wisdom scores and levels. Than we correlate them. We use the Kolb Learning Style Inventory – Version 3.1 (LSI 3.1) (2005) and the Ardelt Three-Dimensional Wisdom Scale (3D-WS) (2003).

The quantitative data analysis indicates that most of the research participants are in a medium level of wisdom and are balanced in their learning orientation in LSI. They don't have a dominant particular learning style. They have rather reflective and concrete styles. The most frequent style found was the Diverging. The correlation study between learning styles, in the way they are measured by Kolb and wisdom scores, in the way they are measured by Ardelt, revealed a very weak correlation between one of the learning dimensions (AC-CE) and the cognitive dimension of the 3D-WS. We discuss the results and propose more research on the subject.

Key-words: Experiential Learning; Learning Styles; Wisdom

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	5
A Aprendizagem do Adulto	5
<i>John Dewey e a Génese do Pragmatismo na Aprendizagem</i>	6
<i>Contributos do Interaccionismo Simbólico</i>	10
<i>A Perspectiva Humanista e Emancipatória da Aprendizagem</i>	14
<i>A Aprendizagem Experiencial</i>	22
A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb	27
<i>Definição de Aprendizagem Experiencial</i>	27
<i>Aspectos Estruturais da Aprendizagem Experiencial</i>	28
<i>Individualidade na Aprendizagem e Estilos de Aprendizagem</i>	35
<i>Tipos de Personalidade do Indivíduo</i>	43
<i>Áreas de Formação e Especialização</i>	43
<i>Carreira Profissional</i>	45
<i>Papel Profissional Actual</i>	45
<i>Competências Adaptativas</i>	46
<i>A Aprendizagem e o Desenvolvimento - Modelo de Desenvolvimento da TAE</i>	47
<i>A Flexibilidade Adaptativa e Perfil “Equilibrado” no Learning Style Inventory</i>	59
Sabedoria	61
<i>Raízes Históricas e Culturais</i>	61
<i>Conceptualização Ocidental da Sabedoria</i>	61
<i>Conceptualizações Orientais de Sabedoria</i>	65
<i>Conceito Multidimensional</i>	67
<i>Investigação em Sabedoria</i>	71
<i>Teorias Implícitas de Sabedoria</i>	72
<i>Concepções de sabedoria das teorias implícitas</i>	74
<i>Teorias Explícitas de Sabedoria</i>	82
<i>Sabedoria enquanto pensamento dialéctico pós-formal</i>	84
<i>Sabedoria enquanto forma expandida de inteligência e expertise cognitivo-emocional</i>	90
<i>Sabedoria enquanto aspecto de desenvolvimento da personalidade do adulto</i>	101
<i>Sabedoria enquanto característica tridimensional da personalidade</i>	104
CAPÍTULO 2: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	114
Problemática e Questões de Investigação	114
Tipologia do Estudo	121
Amostra	124
Questionários	127
<i>Three-Dimensional Wisdom Scale</i>	127
<i>Learning Style Inventory (Versão 3.1)</i>	134

<i>Tradução e Testagem dos Questionários</i>	140
<i>Estudo de Características Psicométricas dos Questionários</i>	146
<i>Three-Dimensional Wisdom Scale</i>	147
<i>A Consistência Interna do Learning Style Inventory, version 3.1</i>	157
A Colheita de Dados	159
A Análise dos Dados	161
CAPÍTULO 3: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	162
Caracterização da Amostra.....	162
Diagnóstico de Estilos de Aprendizagem.....	166
Diagnóstico de Níveis de Sabedoria.....	175
Estudo Correlacional: Estilos de Aprendizagem e Níveis de Sabedoria.....	188
A Relação entre Estilos de Aprendizagem, Sabedoria e outras Variáveis	197
<i>Idade e Estilos de Aprendizagem</i>	198
<i>Gênero e Estilos de Aprendizagem</i>	200
<i>Nível de Escolaridade e Estilos de Aprendizagem</i>	208
<i>Idade e Sabedoria</i>	213
<i>Gênero e Sabedoria</i>	218
<i>Nível de Escolaridade e Sabedoria</i>	225
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	231
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	243
ANEXOS.....	252
Anexo I - Mail de autorização para utilização do Questionário 3D-WS	253
Anexo II - Mail de autorização para utilização do Questionário LSI 3.1	254
Anexo III - <i>Conditional Use Agreement do HayGroup</i>	255
Anexo IV - Análise Factorial Confirmatória do Questionário 3D-WS.....	256
Anexo V - Análise Factorial Exploratório Questionário 3D-WS	259
Anexo VI – Consistência Interna Questionário 3D-WS	269
Anexo VII – Sensibilidade dos Itens do 3D-WS	275
Anexo VIII – Dados Estatísticos dos Itens do 3D-WS	285
Anexo IX – Normalidade das Distribuições: Sabedoria, DCS, DRS e DAS	286
Anexo X – Análise Factorial das Variáveis: DCS, DRS e DAS.....	288
Anexo XI – Consistência Interna Questionário LSI 3.1	289
Anexo XII – Comparação de Resultados Obtidos nas Versões A e B do Questionário Global.....	293
Anexo XIII – <i>Learning- Style Type Grid (version 3.1)</i>	296

Anexo XIV – Modos e Dimensões de Aprendizagem: Dados Estatísticos e Normalidade das Distribuições	297
Anexo XV – <i>Cut-Points</i> para determinação dos Níveis de Sabedoria.....	301
Anexo XVI – <i>Scatterplots</i> das Correlações entre Dimensões de Aprendizagem, Sabedoria e Suas Dimensões.....	302
Anexo XVII – Resultados dos diferentes grupos de estilo de aprendizagem e perfil equilibrado em relação a sabedoria e suas dimensões	304
Anexo XVIII – <i>Scatterplots</i> das Correlações entre: Idade e Modos de Aprendizagem; Idade e Dimensões de Aprendizagem	306
Anexo XIX – Tabela de Contingência entre Níveis de Escolaridade e Estilos de Aprendizagem	307
Anexo XX – <i>Scatterplots</i> das correlações entre Idade e Sabedoria e Idade e Dimensões de Sabedoria.....	308
Anexo XXI – Diferenças de Género em sujeitos com níveis totais de Sabedoria acima do Percentil 75.....	309
Anexo XXII – Diferenças de Género em sujeitos com níveis totais de Sabedoria abaixo do Percentil 75.....	311
Anexo XXIII – Relação entre Género e Níveis de Escolaridade	312

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Dimensão Estrutural Subjacente ao Processo de Aprendizagem Experiencial e Resultantes Formas Básicas de Conhecimento.....	31
<i>Figura 2 - Modelo de Desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Experiencial.....</i>	<i>48</i>
<i>Figura 3 - Modelo de Sabedoria de Berlim: Antecedentes, Correlatos e Consequências da Sabedoria.....</i>	<i>93</i>
<i>Figura 4 - Fases do Estudo.....</i>	<i>118</i>
<i>Figura 5 - Desenho da Estrutura Factorial do Modelo de Monika Ardel.....</i>	<i>149</i>
<i>Figura 6 - Distribuição dos Sujeitos por Estilo de Aprendizagem.....</i>	<i>170</i>
<i>Figura 7 - Histograma da Distribuição dos Sujeitos na Dimensão EA-OR.....</i>	<i>172</i>
<i>Figura 8 - Histograma da Distribuição dos Sujeitos na Dimensão CA-EC</i>	<i>173</i>
<i>Figura 9 - Distribuição dos Sujeitos Segundo os seus Resultados em Sabedoria.....</i>	<i>177</i>
<i>Figura 10 - Distribuição dos Sujeitos segundo os seus Resultados na Dimensão Cognitiva de Sabedoria.....</i>	<i>180</i>
<i>Figura 11 - Distribuição dos Sujeitos Segundo os seus Resultados na Dimensão Reflexiva de Sabedoria.....</i>	<i>181</i>
<i>Figura 12 - Distribuição dos Sujeitos Segundo os seus Resultados na Dimensão Afectiva de Sabedoria.....</i>	<i>181</i>
<i>Figura 13 - Diagramas de Extremos e Quartis das Variáveis Sabedoria e suas Dimensões</i>	<i>186</i>
<i>Figura 14 - Resultados dos Grupos de Estilo de Aprendizagem e Grupo com Perfil Equilibrado, nas Variáveis Sabedoria e suas Dimensões.....</i>	<i>192</i>
<i>Figura 15 - Gráficos de Valores de Média dos Grupos de Níveis de Escolaridade nos Modos de Aprendizagem EC e CA.....</i>	<i>209</i>
<i>Figura 16 - Gráficos de Valores de Mean Rank dos Grupos de Níveis de Escolaridade nos Modos de Aprendizagem OR e EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC</i>	<i>210</i>
<i>Figura 17 - Gráficos de Valores de Média dos Grupos de Níveis de Escolaridade na Dimensão Reflexiva de Sabedoria e Total de Sabedoria.....</i>	<i>226</i>
<i>Figura 18 - Gráficos de Valores de Maen Rank dos Grupos de Níveis de Escolaridade nas Dimensões Cognitiva e Afectiva de Sabedoria.....</i>	<i>228</i>

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 <i>Definições do Conceito de Sabedoria</i>	69
Quadro 2 <i>Definições mais Recentes de Sabedoria</i>	70
Quadro 3 <i>Teorias Implícitas de Sabedoria</i>	80
Quadro 4 <i>Definição e Operacionalização de Sabedoria Enquanto Característica Tridimensional da Personalidade</i>	107
Quadro 5 <i>Variáveis para o Estudo Correlacional</i>	120
Quadro 6 <i>Correlação entre a Dimensão Cognitiva, Reflexiva e Afectiva do 3D-WS</i>	154
Quadro 7 <i>Distribuição dos sujeitos por Género e Faixa Etária</i>	163
Quadro 8 <i>Distribuição dos Sujeitos por Estado Civil</i>	164
Quadro 9 <i>Distribuição dos Sujeitos por Níveis de Escolaridade</i>	165
Quadro 10 <i>Distribuição dos Sujeitos por Estilos na Dimensão EA-OR</i>	167
Quadro 11 <i>Distribuição dos Sujeitos por Estilos na Dimensão CA-EC</i>	167
Quadro 12 <i>Distribuição dos Sujeitos por Estilos de Aprendizagem</i>	169
Quadro 13 <i>Distribuição dos Sujeitos por Níveis de Sabedoria</i>	175
Quadro 14 <i>Comparação dos Valores de Média Obtidos em Diferentes Estudos relativamente aos Totais de Sabedoria e suas Dimensões</i>	179
Quadro 15 <i>Dados Estatísticos de Sabedoria e suas Dimensões</i>	186
Quadro 16 <i>Estudo da Correlação entre as Variáveis: Dimensões de Aprendizagem, Dimensões de Sabedoria e Total de Sabedoria</i>	189
Quadro 17 <i>Estudo da Correlação entre as Variáveis Idade, Modos de Aprendizagem e Dimensões de Aprendizagem</i>	199
Quadro 18 <i>Valores de Média de Homens e Mulheres nos Modos de Aprendizagem EC-CA</i>	200
Quadro 19 <i>Teste de t-Student das Médias Obtidas por Homens e Mulheres nos Modos de Aprendizagem EC e CA</i>	201
Quadro 20 <i>Resultados de Homens e Mulheres nos Modos de Aprendizagem OR, EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC</i>	202
Quadro 21 <i>Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney Relativo à Diferença de Género nos Modos de Aprendizagem OR, EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC</i>	202
Quadro 22 <i>Tabela de Contingência entre Género e Estilos de Aprendizagem</i>	205
Quadro 23 <i>Teste de Qui-quadrado entre Género e Estilos de Aprendizagem</i>	207
Quadro 24 <i>Teste ANOVA dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação aos Modos de Aprendizagem EC e CA</i>	209
Quadro 25 <i>Teste de Kruskal-Wallis dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação aos Modos de Aprendizagem OR e EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC</i>	211
Quadro 26 <i>Estudo da Correlação Entre as Variáveis Idade, Sabedoria e Dimensões de Sabedoria</i>	214
Quadro 27 <i>Valores de Média de Homens e Mulheres em Relação a Sabedoria e Dimensão Afectiva de Sabedoria</i>	221
Quadro 28 <i>Teste de t-Student das Médias Obtidas por Homens e Mulheres na Sabedoria e na Dimensão Afectiva de Sabedoria</i>	221

Quadro 29 <i>Resultados de Homens e Mulheres nas Dimensões Cognitiva e Afectiva de Sabedoria</i>	222
Quadro 30 <i>Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney da Diferença de género em Relação às Dimensões Cognitiva e Afectiva de Sabedoria</i>	222
Quadro 31 <i>Teste ANOVA dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação à Dimensão Reflexiva de Sabedoria e Total de Sabedoria</i>	227
Quadro 32 <i>Teste de Kruskal-Wallis dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação às Dimensões Cognitiva e Reflexiva de Sabedoria</i>	228

INTRODUÇÃO

A aprendizagem tal como o desenvolvimento, desde há muito que deixaram de ser vistos como assuntos principal ou quase exclusivamente relacionados com a infância e adolescência.

Ao longo do século XX múltiplos teóricos em diferentes domínios do saber, deram contributos para que a aprendizagem fosse cada vez mais entendida como uma capacidade adaptativa distintiva do ser humano e transversal à sua existência em todo o seu ciclo de vida.

À noção de que o adulto aprende nos diversos quadrantes da sua vida e nos diferentes papéis que desempenha, seguiu-se a de que aprende de forma particular e de que essa particularidade deve ser entendida e tida em conta também nos seus processos de formação e desenvolvimento.

A forma particular como o adulto e o adulto idoso apreendem o mundo e o interpretam parece condicionar a sua experiência e a forma como se desenvolvem. A experiência e a aprendizagem que cada um faz com ela são o denominador comum de várias propostas teóricas no campo da aprendizagem e do desenvolvimento, mas esta relação aparece também como evidente aos olhos do senso comum.

Diferentes estudos realizados no campo das teorias implícitas de sabedoria apontam a experiências de vida e a capacidade de aprender com elas, como necessários para o desenvolvimento de Sabedoria

A sabedoria, entendida por muitos, como conhecimento profundo sobre a pragmática da vida e sua problemática, assim como sobre a condição humana e a sua natureza é frequentemente associada ao envelhecimento, com base no pressuposto de que a experiência de vida ajuda a adquirir este vasto e profundo conhecimento.

Fazem parte do multidimensional conceito de sabedoria, ainda por definir de forma alargada, transcultural e consensual, aspectos relacionados com os afectos, a motivação e a

espiritualidade, assim como outros relacionados com a reflexão que o sujeito faz sobre si e sobre o mundo. A dimensão cognitiva da sabedoria aparece cada vez mais como necessária mas não suficiente para que o indivíduo se torne sábio

Ardelt (2004a) entende a sabedoria sobretudo a nível experiencial. Somente quando um indivíduo se consciencializa pela experiência é que o conhecimento se transformará em sabedoria fazendo da pessoa sábia. É a experiência que conduzirá à transformação da personalidade do indivíduo no sentido da sua integração.

A integração é também para Kolb (1984) o sentido do desenvolvimento do indivíduo. Propõe que o nível máximo de desenvolvimento é a integração total das diferentes dimensões de aprendizagem: perceptual, simbólica, afectiva e comportamental. Este estado atinge-se por um gradual processo de diferenciação e integração dos diferentes modos de aprendizagem sendo à semelhança da sabedoria difícil de encontrar. Corresponde a elevadas performances dos sujeitos em situações complexas e também a elevados níveis de realização pessoal.

A premissa de que não existe uma “via única” e uma forma única de aprendizagem e de desenvolvimento no sentido da sabedoria, está na base da nossa opção, neste estudo, por modelos multidimensionais e sistémicos de aprendizagem e de sabedoria.

Não buscamos resumir numa palavra mestra, numa lei, ou numa ideia simples, a complexa rede de multirelações que encerram a aprendizagem e o desenvolvimento, o que procuramos fazer é estudar aspectos particulares e teoricamente suportados enquanto constituintes dos fenómenos em análise, sem perder de vista o contexto e a rede de relações em que se encontram. Conjugamos modelos que sejam sensíveis à individualidade e particularidade dos processos de aprendizagem e desenvolvimento de sabedoria mas que permitam estudar simultaneamente relações e tendências.

É no âmbito desta relação entre experiência, aprendizagem e sabedoria que situamos este nosso trabalho de investigação.

Abordamos teoricamente a relação entre a aprendizagem do adulto e a experiência segundo a perspectiva de diferentes e reconhecidos autores do campo da Aprendizagem de Adultos com especial enfoque na Teoria da Aprendizagem Experiencial. Operacionalizamos a dimensão de aprendizagem do nosso estudo pelo modelo de David Kolb e estudamo-la, na nossa amostra, através do seu questionário *Learning Style Inventory – Version 3.1* (LSI 3.1).

Situamos o multidimensional conceito de sabedoria no quadro das teorias explícitas de sabedoria e especificamente no modelo teórico proposto por Monika Ardelt. Operacionalizamo-lo com base na sua proposta de Sabedoria enquanto integração das dimensões cognitivas, reflexivas e afectivas da personalidade e estudamos os níveis de sabedoria dos sujeitos da nossa amostra, a partir da aplicação do seu questionário *Three-Dimensional Wisdom Scale* (3D-WS).

Em resposta aos objectivos de investigação estabelecidos, organizamos o nosso estudo em duas fases, sendo a primeira descritiva, de diagnóstico de estilos de aprendizagem e de níveis de sabedoria numa amostra de adultos¹ e adultos idosos portugueses e a segunda de cariz correlacional, onde se testa a hipótese de investigação levantada: “Existe uma relação entre o estilo de aprendizagem dominante do sujeito, tal como é medido por meio do LSI 3.1 de Kolb (2005) e o nível de sabedoria tal como é medido por meio do 3D-WS de Ardelt (2003)”.

Estudam-se ainda na nossa amostra, outras relações identificada na literatura entre estilos de aprendizagem, sabedoria e idade, género e níveis de escolaridade.

Esta monografia estrutura-se de seguinte forma:

No primeiro capítulo, “Enquadramento Conceptual”, fazemos uma breve revisão da literatura sobre a aprendizagem do adulto, a aprendizagem experiencial e a sabedoria.

¹ Quando em relação à nossa amostra nos referimos a “Adulto”, tenhamos em consideração a fase tardia da adultez, correspondente na Teoria das Estações da Vida Adulta de Levinson (1978) ao final do “culminar da meia-idade” (55-60 anos) e à “transição para a terceira idade” (60-65 anos).

Invocamos um conjunto de autores cujas propostas teóricas contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem do adulto e do adulto idoso, tendo a experiência como eixo organizador do discurso. Destacamos o pensamento do Pragmatismo Americano e neste, a abordagem da Aprendizagem Experiencial, especificamente a Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb e seu modelo de desenvolvimento. Aborda-se, em relação ao conceito de sabedoria, diferentes perspectivas históricas, culturais, filosóficas, assim como os contributos da investigação no campo das teorias implícitas e teorias explícitas de sabedoria. Destacam-se o modelo de sabedoria e a pesquisa realizada no *Max Planck Institute de Berlim* por Baltes e colaboradores, assim como a pesquisa e o modelo de Monika Ardelt e sua proposta de operacionalização do conceito.

No segundo capítulo, “Metodologia de Investigação” discute-se a problemática em causa, apresentam-se a hipótese e os objectivos destes estudo empírico assim como as escolhas metodológicas realizadas em ordem à sua concretização. Explicitam-se as escolhas e apresentam-se os instrumentos utilizados e suas características.

No terceiro capítulo, “Apresentação e Discussão dos Resultados”, apresentamos e discutimos os resultados relativos aos diagnósticos de estilos de aprendizagem e de níveis de sabedoria dos sujeitos da nossa amostra assim como o estudo da correlação entre estilos de aprendizagem e níveis de sabedoria. Exploramos as relações entre estilos de aprendizagem, sabedoria e factores como a idade, o género e os níveis de escolaridade dos sujeitos.

No quarto capítulo, “Considerações Finais”, destacamos os aspectos mais importantes desta investigação e aqueles que possam abrir caminho para futuras abordagens. Referimo-nos às fragilidades que encontrámos ao longo do processo e damos sugestões para futuras pesquisas a este nível.

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

A Aprendizagem do Adulto

Ao longo do século XX múltiplos teóricos em diferentes domínios do saber deram contributos para que a aprendizagem fosse cada vez mais entendida como uma capacidade adaptativa distintiva do ser humano e transversal à sua existência em todo o seu ciclo de vida.

Quer numa perspectiva filogenética, quer ontogenética, a aprendizagem passou a surgir como processo determinante para o desenvolvimento e para a sobrevivência do Homem enquanto ser e enquanto espécie (Dewey, 1988).

À noção de que o adulto aprende nos diversos quadrantes da sua vida e nos diferentes papéis que desempenha, seguiu-se a de que aprende de forma particular e de que essa particularidade deve ser entendida e tida em conta também nos seus processos de formação (Knowles, 1984). Tudo isto abriu campo para que a Formação de Adultos emergisse como domínio das Ciências da Educação, gerando para este público, novo conhecimento e novos dispositivos e metodologias de formação e avaliação (Canário, 2000).

Neste capítulo invocamos um conjunto de autores cujas propostas teóricas contribuem para a compreensão dos processos de aprendizagem do adulto e do adulto idoso e que neste âmbito, e tendo a experiência com eixo organizador, nos ajudarão também a melhor enquadrar a Aprendizagem Experiencial.

Certos de que não esgotaremos a complexidade e riqueza com que actualmente é abordado o processo de aprendizagem de adultos, pensamos contribuir desta forma para uma melhor compreensão do conceito de aprendizagem experiencial, tal como nos é apresentado por David Kolb e sua relação com o desenvolvimento do adulto.

John Dewey e a Gênese do Pragmatismo na Aprendizagem

John Dewey é, segundo Kolb (1984), aquele que está na origem do conceito de aprendizagem experiencial e sua emergência no campo da aprendizagem de adultos. Com os seus contributos na área da filosofia da educação, Dewey marcou nos anos de 1920 definitivamente o pensamento educativo desse século, com repercussões várias e ainda actuais na forma como concebemos o Homem e o seu papel na formação. Foi o porta-voz e o símbolo da “Educação Progressista” nos E.U.A e no mundo, nova linha de pensamento que em oposição crítica às abordagens educativas tradicionais e à forma de nelas se conceber o conhecimento², se apresentou como abordagem pedagógica alternativa.

Embora Dewey não tivesse desenvolvido nenhuma teoria específica de educação, o seu pensamento filosófico e de natureza antropológica, influenciou todo o campo de educação de adultos. O pragmatismo e até certo ponto, também o próprio humanismo na educação, seguiram de perto as suas ideias (Finger & Asún, 2003).

Na sua perspectiva antropológica sobre a espécie Humana e seu desenvolvimento, identificou, para além da linguagem e da capacidade dos humanos para construir ferramentas e com elas transformar o meio ambiente, aquilo a que denominou de “plasticidade”, e que seria a dupla capacidade de, primeiro, aprender com a experiência (e com os erros) e, em segundo lugar, construir sobre essa aprendizagem, e, ao fazê-lo, aumentar a própria capacidade de aprendizagem (Dewey, 1988).

Expandindo a sua experiência, o Homem expandiria a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento de forma ilimitada e para níveis crescentes de complexidade, no seu movimento de conquista e Humanização do Mundo³.

² O Conhecimento era tradicionalmente concebido com base numa dicotomia entre: teoria e prática; pensamento e experiência, marcada pela supremacia dos primeiros em relação à desvalorização dos segundos.

³ Dewey tem uma crença no virtuosismo da experiência e da aprendizagem enquanto factores geradores de desenvolvimento. Não apresenta contudo nenhuma teoria explicativa que clarifique essa relação.

A Ciência, como parte integrante deste processo de humanização representava, para Dewey, uma verdadeira ferramenta para o desenvolvimento da espécie, mas uma ferramenta eminentemente humana, na medida em que faz o que os humanos fazem todos os dias - reflectir e aprender com a própria experiência – mas de modo mais sistematizado. A ciência seria, para Dewey, o reflexo da plasticidade humana mas aplicada (Dewey, 1988).

Não surpreende por isso que Dewey pensasse a aprendizagem nos mesmos termos da prática científica e que o modelo de ciclo de aprendizagem que apresentou e que esteve na base da concepção teórica de muitos dos autores pragmatistas da educação, como Lewin e Kolb, integrasse à semelhança do modelo de experimentação científica, as quatro fases: experiência; observação; reflexão e acção.

Concebe a aprendizagem como um processo contínuo e cíclico⁴, mas que se desenvolve num movimento em espiral, na medida em que experiências anteriores condicionam experiências presentes e futuras num crescendo de complexidade⁵.

Partindo desta perspectiva antropológica e filogenética sobre a educação na espécie humana, Dewey retratou também a aprendizagem na dimensão ontológica e individual de cada ser humano. Assim como toda a espécie, também os indivíduos têm experiências, consciencializam-se delas, reflectem sobre as observações feitas e agem em concordância. Para Dewey a aprendizagem seria um processo dialéctico integrando experiência, conceitos, observação e acção.

Outra das ideias chave do pensamento de Dewey residia na sua concepção da educação como uma “contínua reconstrução da experiência”⁶. Defendia que o Homem se

⁴ Este “ciclo de aprendizagem” está na génese do conceito de Aprendizagem Experiencial. Só funciona se os quatro elementos ou fases lá estiverem. De acordo com Dewey e com os pragmatistas, de um modo mais geral, não é possível aprender apenas pela reflexão, é a totalidade do ciclo que constitui a aprendizagem.

⁵ A complexidade aumenta à medida que a espiral de aprendizagem aumenta. Reflectir sobre uma experiência torna-se um processo cada vez mais complexo, na medida em que a reflexão vai sendo sempre modelada por todas as experiências anteriores.

⁶ Educação concebida de forma prospectiva e construtiva de mobilização do passado experiencial como recurso do futuro em desenvolvimento.

encontrava em continuidade com o seu meio, não existindo dois pólos separados (Homem e meio), mas uma transacção constante entre ambos, que ao longo da vida, ia sendo marcada pelo aparecimento de descontinuidades e pela criação (busca) de novas continuidades mediada pelo processo de reflexão. A esta transacção “activa” entre o Homem e o seu meio chamou de educação (Dewey, 1959).

Dewey atribuiu assim um lugar de destaque às experiências individuais, às dinâmicas pessoais e à autonomia das pessoas no processo de aprendizagem. Criticou a escola enquanto um espaço onde se transmitem informações e se formam hábitos, com vista a um futuro longínquo, e em que não se tem verdadeiramente em conta a experiência detida pelos indivíduos. Para Dewey (1959) a educação deveria representar e estar imbuída do próprio processo de vida e não ser uma qualquer outra forma de preparação para a vida, que não a considerando nas suas verdadeiras formas (experiências), se tornaria num substituto pobre da realidade autêntica. A preparação para a vida significava para Dewey, a aprendizagem pela vida, e na vida, do domínio que o sujeito adquire de si próprio, implicando portanto uma fusão entre formação, aprendizagem e a própria vida.

Associou à formação os princípios de “permanência” e “continuidade”, decorrente do facto do Homem estar em constante interacção (transacção) com o meio e em todos os quadrantes da sua vida.

Questionando a separação que a escola fazia entre a dimensão teórica e a dimensão prática da educação, apelava a processos que exigissem actividade reflexiva e uma maior responsabilidade por parte de quem aprende, em detrimento de uma absorção passiva e reprodutora da educação. Para Dewey, o desenvolvimento de um “pensamento reflexivo” deveria ser considerado uma das finalidades da educação (Dewey, 1959).

Da experiência por si só não resultaria automaticamente aprendizagem, não sem a mediação da reflexão que para Dewey, identifica as conexões e as ligações entre as partes da experiência e sua relação com concepções e experiências prévias (Dewey, 1959).

Definiu “pensamento reflexivo” como uma reelaboração da experiência. Pensamento que não ocorre, segundo ele, espontaneamente, mas que decorre do confronto de uma situação que causa perplexidade, dúvida, dificuldade e face à qual o indivíduo se reorganiza em termos de procura, pesquisa, recolha de material que possa dar sentido à perplexidade. Depende de um esforço consciente e voluntário, no qual o estado de dúvida funciona como estímulo (Dewey, 1959).

Na concepção filosófica progressista de Dewey, a experiência e a reflexão sobre a experiência são determinantes para o processo (cíclico) de aprendizagem. Daqui decorre a emergência dos conceitos de “Aprendizagem Experiencial” e “Pensamento Reflexivo”, que teoricamente devolveram ao Homem o papel determinante e activo na sua própria aprendizagem e desenvolvimento em todos os quadrantes do seu percurso de vida.

Contemporâneo de Dewey, Eduard Lindeman foi quem introduziu com ligeiras modificações o pensamento de Dewey, no campo da educação de adultos, razão pela qual ficou conhecido como o fundador da educação de adultos na América do Norte (Finger & Asún, 2003).

Tal como Dewey, Lindeman concebia a educação de Adultos como uma espécie de cooperação não autoritária entre aprendentes, cujo principal objectivo seria indagar o “significado” da aprendizagem. “Significado” que em Lindeman tinha uma natureza mais sociológica do que antropológica - tentativa de conferir coerência à vida fragmentada das pessoas que habitavam o ambiente industrial (Finger & Asún, 2003). Esta foi a razão pela qual também este autor procurou técnicas susceptíveis de ligação da educação com a vida. A

educação de adultos conferindo significado às experiências de vida e facilitando-a através da criação de condições óptimas para o seu funcionamento.

Distinguindo claramente formação vocacional (relacionada com o trabalho) da formação não vocacional (relacionada com a vida) defendia que o papel da educação de adultos não era melhorar o mundo do trabalho, mas sim incorporá-lo na vida, dar sentido ao trabalho no contexto global da vida. A educação de adultos assumia, em Lindeman, uma natureza essencialmente não vocacional sendo uma resposta à vida “fracturada” dos trabalhadores (Finger & Asún, 2003).

Metodologicamente a educação de adultos para Lindeman acontecia em relação com situações concretas que considerava situações educativas (e não em relação com disciplinas), sendo a tónica posta em experiências, tal como Dewey. O objectivo da educação seria igualmente o de fazer avançar o processo de desenvolvimento e crescimento, sendo o conteúdo (a experiência) um meio de o alcançar. Esta perspectiva pragmatista teve grande influência na educação de adultos (Finger & Asún, 2003).

Contributos do Interaccionismo Simbólico

Depois de Lindeman, e segundo Finger e Asún (2003), a tradição pragmatista da educação de adultos, derivou em duas abordagens distintas: a da “Aprendizagem Experiencial”, que aqui nos interessa de forma particular e que se tornou num lema na literatura da educação de adultos⁷; e a do “Interaccionismo Simbólico”, popularizada por Peter Jarvis e Jack Mezirow.

Sem aprofundar muito o interaccionismo simbólico e recolhendo dele apenas os contributos que nos parecem importantes para a nossa reflexão, temos que referir que se trata

⁷ Desenvolveremos esta abordagem seguidamente.

basicamente da aplicação do pragmatismo à interacção humana simbólica. Os humanos funcionam num universo simbólico e é desse universo que esta abordagem pragmatista trata.

No interaccionismo simbólico, a experiência também assume especial importância no processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo, sendo que a experiência é aqui considerada fundamentalmente enquanto dimensão social e simbólica que decorre da interacção do indivíduo com o seu contexto social.

Aquilo a que Jarvis, por exemplo, chama de “aprendizagem do adulto no contexto simbólico” é no fundo o ciclo de aprendizagem experiencial do pragmatismo, colocado no contexto simbólico em cuja “experiência” a que se refere este ciclo de aprendizagem, não é mais do que o *feedback* que o sujeito obtém da sua interacção (simbólica) com alguém (Finger & Asún, 2003).

O interaccionismo simbólico atribui desta forma à interacção social, à palavra, ao universo simbólico de cada sujeito, o valorizável estatuto de experiência e objectos de aprendizagem.

A teoria de “transformação de perspectiva” e da aprendizagem transformativa de Jack Mezirow é, nesta perspectiva do interaccionismo simbólico, considerada de grande relevância para a compreensão do processo de aprendizagem do adulto.

Valorizando a dimensão social e cultural da aprendizagem, sublinhou a importância da consciência crítica e da reflexividade para a aprendizagem e desenvolvimento do adulto numa perspectiva emancipatória (Mezirow, 1991).

Para Mezirow aprender é construir sentido. A aprendizagem é o processo através do qual se atribui um sentido à experiência, partindo das experiências e dos acontecimentos já adquiridos. É uma (re) interpretação da experiência (Mezirow, 1991).

“Para que a experiência faça sentido é necessário construí-la, atribuir-lhe coerência (à luz dos nossos esquemas simbólicos). Interpretamos através dos processos de percepção e cognição” (Mezirow, 1991, p. 12).

O indivíduo parte para este processo de (re) interpretação da experiência com o seu quadro de referência pessoal, que dará sentido mas que condicionará também a forma como vê, interpreta e age sobre o mundo. Este quadro de referência resulta primeiramente dos adquiridos no processo de socialização e aculturação do indivíduo num dado ambiente, sociedades, sistemas de valores (Mezirow, 1991).

“Por muito bons que sejamos na atribuição de sentido às nossas experiências e vivências, todos temos de começar com aquilo que nos “foi dado” e funcionar dentro de determinados horizontes de percepção e compreensão, transmitidos (mais ou menos conscientemente) por uma aprendizagem prévia” (Mezirow, 1991, p.1).

O indivíduo possui assim aquilo que Mezirow chama de - *meaning schemes* - esquemas de sentido, constituídos por conhecimentos, crenças, juízos de valor, sentimentos, que se articulam na interpretação. São manifestações concretas das - *meaning perspectives* - perspectivas de sentido, que guiam e orientam as acções - critérios que servem de referência para o julgamento e avaliação sobre os outros e sobre nós próprios, estrutura dos pressupostos no âmbito dos quais cada um transforma a experiência assimilada em nova experiência. (Mezirow, 1991).

Formas de ver e compreender (aprovas e reforçadas socialmente), inseridas numa cultura, numa linguagem e na experiência pessoal do indivíduo, marcam os limites das suas aprendizagens futuras (Mezirow, 2000).

A atribuição de sentido a uma nova experiência pode resultar numa reafirmação pensada dos padrões e crenças existentes, ou se o quadro de referência de uma pessoa se mostrar insuficiente ou inadequado para a compreensão dessa experiência, desencadear um

processo de questionamento dessas referências podendo conduzir à sua reconstrução – transformação de perspectiva – em que a reflexão assume o papel principal (Mezirow, 1991).

Para Mezirow a reflexão proporciona-nos a possibilidade de corrigir as distorções das nossas crenças, envolvendo a crítica dos pressupostos sobre os quais elas foram construídas. (Mezirow, 1991).

O conceito de “transformação de perspectiva” significa então, para Mezirow, um processo de reestruturação dos quadros de referência do adulto, ao longo da sua vida, com vista à atribuição de sentido. A “transformação de perspectiva” ocorre quando o quadro de referência se mostra insuficiente para a compreensão das situações e experiências. Implica a reflexividade crítica, sobre os pressupostos culturais que orientam o pensamento e sentimentos dos adultos.

Não existe pois um determinismo condicionado pelo contexto e cultura em que se vive, na medida em que a reflexividade crítica dá ao Homem a capacidade de, emancipando-se, tornar-se um ser histórico no seu próprio desenvolvimento. Esta ideia será melhor recuperada em Paulo Freire.

De acordo com Mezirow a verdadeira aprendizagem do adulto ocorre quando a referida transformação de perspectiva acontece (Mezirow, 1991).

Este processo de transformação vai contribuindo para o alargamento de perspectiva da pessoa, o que lhe permite compreender e adoptar, perspectivas mais abrangentes e mais distanciadas de pontos de vista pessoais (iniciais) e locais. Este processo de desenvolvimento evolui no sentido da aquisição de perspectivas mais inclusivas, e mais integrativas da experiência.

“Ultrapassar formas de ver e pensar limitadas, distorcidas e selectivas através da reflexão sobre pressupostos aceites acriticamente, é central para o desenvolvimento na adultez” (Mezirow, 1991, p. 5).

A aprendizagem transformativa é aquela que activa e desenvolve este processo. Para Mezirow (1991) é aquela que envolve a transformação reflexiva de crenças, atitudes, opiniões, reacções emocionais, que constituem os nossos esquemas de significado, ou transformam as nossas perspectivas de sentido.

“A aprendizagem formativa da infância tornar-se aprendizagem transformativa na adultez” (Mezirow, 1991, p. 3).

Pode ser induzida deliberadamente com a acção e criação de condições necessárias ao seu desenvolvimento ou decorrer naturalmente no “confronto” com a experiência em situações não-formais e informais de formação.

As condições ideais para a aprendizagem transformativa do adulto são as que Habermas identificou como sendo as condições para o discurso comunicativo. É neste momento de aprendizagem comunicativa, através de discurso racional, que a reflexão crítica pode realmente desenvolver todo o seu potencial e ajudar o indivíduo a questionar as suas próprias premissas básicas, e, ao fazê-lo, ajudá-lo a transformar as suas perspectivas. Uma tal transformação de perspectiva irá conduzir a uma perspectiva mais inclusiva, integrada, diferenciada, permeável (Mezirow, 1991).

A Perspectiva Humanista e Emancipatória da Aprendizagem

Depois do pragmatismo o humanismo é considerado por muitos a escola mais importante do pensamento e prática de educação de adultos. (Figari & Asún, 2003).

A origem deste pensamento humanista sobre a educação deve ser encontrada na Psicologia Humanista e na ideia de que a motivação humana está relacionada com a satisfação de necessidades, sendo a auto-realização a mais fundamental de todas elas. O pensamento Humanista insere-se, por sua vez, na mais abrangente filosofia do existencialismo, que tal como o humanismo, realçam a singularidade da existência humana, a sua liberdade e a possibilidade de auto-desenvolvimento (Figari & Asún, 2003).

Carl Rogers é, juntamente com Abraham Maslow e Gordon Allport, o fundador intelectual da psicologia humanista, sendo o responsável por modelar também a dimensão humanista da educação e por abrir caminho à introdução de conceitos como: “Andragogia”, “facilitação” e “aprendizagem auto-dirigida”.

Os contributos de Carl Rogers para a compreensão da aprendizagem de adultos decorrem das suas reflexões enquanto psicoterapeuta. Partindo do pressuposto de que, de uma forma geral, a terapia é um processo de aprendizagem, desenvolveu um conjunto de ideias passíveis de serem transferidas para o campo da educação de adultos, constituindo uma abordagem da aprendizagem centrada no sujeito⁸.

Questionando a sequencialidade linear entre o acto de ensinar e o de aprender do modelo de aprendizagem tradicional dominante, Rogers (1983) admite a hipótese do indivíduo aprender efectivamente apenas aquilo que para si tem significado e que estará, segundo ele, normalmente associado a problemas com os quais o indivíduo se confronta e que reconhece como tal.

A aprendizagem é por ele tida essencialmente como um processo interno, controlado pelo sujeito, com base na sua motivação e necessidade de se construir enquanto pessoa e implica o seu empenho global em interacção como o meio.

O autor estabelece então uma distinção entre aprendizagem sem significado, opressiva e alienante (presente na educação tradicional) e a aprendizagem significativa, experiencial, que envolve a pessoa na sua globalidade (Rogers, 1983).

A aprendizagem significativa é para Rogers (1983) mais do que uma acumulação de factos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, seja no comportamento do indivíduo, na orientação da acção futura que escolhe, ou nas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos.

⁸ Para este autor, terapia e educação são agentes poderosos da mudança individual e social

Crítica aspectos do ensino tradicional que segundo ele condicionam a ocorrência de aprendizagens significativas: a tida superioridade docente no que diz respeito ao poder e ao saber; a tida sequencialidade supostamente linear entre o acto de ensinar e o acto de aprender; a desvalorização das relações interpessoais (afectivas e emocionais) no processo de transmissão de conhecimento em detrimento dos aspectos cognitivos; o necessário conformismo dos alunos e o sacrifício da sua criatividade; o estímulo à vivência de uma vida de acordo com modelos estandardizados e propõe uma alternativa que julga necessária para que os diferentes indivíduos possam aprender de forma livre e motivada (Rogers, 1983).

Para Rogers (1983), mais do que ensinar uma pessoa directamente por “imposição” e/ou “influência restritiva”, o educador teria o papel de “facilitador de aprendizagem”. A aprendizagem seria facilitada num clima de liberdade, de respeito, de aceitação e de valorização de cada pessoa com base numa compreensão empática entre todos os intervenientes do processo formativo (valorizando-se não só os aspectos cognitivos, como afectivos e motivacionais associados à formação). Só um ambiente de confiança mútua permitiria a partilha e a mobilização da experiência. Proporcionar o contacto dos indivíduos com os problemas reais, que os motivam para a aprendizagem, deve ser uma condição procurada pelo seu “facilitador” que por sua vez se deve apresentar também como “recurso” e não impor-se como detentor e gestor do saber (Rogers, 1983).

Os objectivos da educação deveriam ser segundo Rogers (1983) estabelecidos no sentido da construção da liberdade individual, da actualização das potencialidades das pessoas, do desenvolvimento da sua autonomia (portanto no respeito pela individualidade de cada formando). Educar seria nesta linha de pensamento, permitir o desenvolvimento integral da personalidade, proporcionar as condições para a formulação de um projecto de vida e ajudar a desenvolver as capacidades para esse fim num contexto de liberdade e de responsabilidade.

Pressupostos fundamentais subjacentes ao pensamento de Rogers são: (1) a concepção de que o ser humano é activo e livre; (2) que tem um impulso interior, uma motivação intrínseca, para o auto-desenvolvimento; (3) e que a activação desse potencial que reside no interior do ser humano depende fortemente do ambiente.

O propósito último da educação de adultos é, segundo Rogers, ajudar o indivíduo a crescer, o que se consegue apenas pela criação um ambiente favorável, pois, segundo ele, ninguém pode forçar o crescimento de alguém, apenas criar as condições, que por seu turno, irão activar o potencial de crescimento de cada indivíduo, as suas energias intrínsecas (Rogers, 1983).

De entre os contributos de Carl Rogers para a aprendizagem do adulto, destacam-se: os conceitos de “aprendizagem significativa” e de “facilitador de aprendizagem”; o papel que o “facilitador” (educador, grupo) assume no processo de aprendizagem; a valorização da experiência no processo de aprendizagem do adulto e da aprendizagem como processo de realização pessoal.

Também Malcolm Knowles (1984) realça a importância do ambiente da aprendizagem. Tal como Rogers também ele parte do princípio de que há uma motivação intrínseca para o crescimento, para o desenvolvimento e para a aprendizagem. Motivação por uma aprendizagem auto-dirigida, também ela relacionada com o fim último da auto-realização do indivíduo.

A sua proposta de relação entre os diferentes intervenientes no processo de aprendizagem reflecte de forma particular a influência humanista na sua concepção. A ênfase é colocada na relação entre um facilitador e um aprendente adulto, cabendo ao primeiro aceitar este último como uma pessoa única, auto-dirigida, respeitando as suas motivações, sentimentos e ideias.

A “facilitação” de aprendizagem dos adultos na sua particularidade seria então para Knowles a base da sua proposta de andragogia.

A andragogia é entendida como a “arte e a ciência de ajudar o adulto a aprender” (Knowles, 1984).

Para Knowles o facilitador ideal é aquele que: (1) vê o aprendente como um ser humano capaz de auto-direcção, capaz de tomar conta do seu próprio processo de crescimento; (2) concebe a aprendizagem do adulto como um processo de auto-desenvolvimento; (3) considera que o papel do facilitador é o de “pessoa recurso” para o aprendente auto-dirigido; (4) acredita que a aprendizagem é mais significativa se decorrer de motivação intrínseca; (5) acentua a criação de um clima de aprendizagem facilitador caracterizado pela cordialidade, confiança mútua e respeito, interesse e atenção e informalidade, isto é, não directividade; (6) envolve o aprendente na definição dos objectivos, sempre com o propósito de que estes sejam para ele significativos, por exemplo, através dos chamados “contractos de aprendizagem”; (7) desenvolve experiências sequenciais de aprendizagem, que tomem em linha de conta as semelhanças do grupo (interesses comum, por exemplo) e as diferenças individuais como princípios organizadores dos projectos de aprendizagem; (8) selecciona técnicas e materiais que envolvam activamente o aprendente no seu processo de auto-questionamento (Knowles, 1984, 1991).

Considerando que a grande limitação da formação de adultos estaria no facto da sua teoria assentar na “arte e a ciência de ensinar crianças” e seus pressupostos (Pedagogia) desadequados para a especificidade do adulto que aprende, propôs um novo modo de conceber a formação mais congruente com essa especificidade (Andragogia).

Sumariamos, seis aspectos nucleares que Knowles (1984,1991) estabeleceu numa oposição entre Pedagogia/Andragogia: (1) na pedagogia o aprendente é definido pela sua relação com o professor, na andragogia, o aprendente já possui um estatuto independente,

sendo o papel do professor precisamente torná-lo cada vez mais independente; (2) na pedagogia as necessidades de saber são definidas pelo professor, na andragogia, pelo contrário o facilitador ajuda o aprendente a formular as suas próprias necessidades e contribui para que as satisfaça; (3) na pedagogia, a experiência não desempenha um papel significativo, na andragogia a experiência é o recurso fundamental e o alicerce de aprendizagem; (4) na pedagogia a aprendizagem é induzida pelo professor, na andragogia a aprendizagem advém da necessidade intrínseca de crescimento e auto-realização; (5) na pedagogia o que é aprendido é definido por meio de programas e currículos standardizados, na andragogia, o ponto de partida da aprendizagem são os problemas da vida⁹; (6) na pedagogia a motivação é externa e imposta na andragogia é intrínseca ao próprio aprendente.

O acento tónico colocado por Knowles na distinção e oposição entre a Pedagogia e Andragogia foi contudo alvo de crítica e referido por diversos autores como uma eventual limitação deste modelo (Canário, 2000; Oliveira, 1997). Esta crítica assentou sobretudo na ideia de ser possível e profícua a utilização de alguns princípios da formação de adultos na formação de crianças e vice-versa. O próprio Knowles veio a reconhecer a demasiada polarização e as vantagens possíveis decorrentes de alguns reencontros entre a pedagogia e a andragogia:

Como já disse, eu hoje olho para os modelos pedagógico e andragógico mais como concorrentes do que como opostos. Durante séculos os educadores só tiveram um modelo para trabalhar, o pedagógico. Agora temos dois conjuntos de assumpções acerca dos formandos. Em algumas situações, como aquelas em que os formandos, independentemente da idade, entram num território conceptual totalmente estranho para si, ou perante a necessidade de manipulação de uma máquina que nunca viram na vida, podem estar realmente dependentes de instruções didácticas prévias a qualquer iniciativa sobre a sua

⁹ Por outras palavras, se na andragogia, a aprendizagem faz sentido na sua relação com a pessoa, na pedagogia a aprendizagem está relacionada com o professor, o currículo ou o estabelecimento.

própria aprendizagem, nestas situações as assumpções de dependência são realistas e as estratégias pedagógicas serão apropriadas. Em muitos outros exemplos, contudo, especialmente com formandos adultos, as assumpções andragógicas serão mais realistas – particularmente se os formandos tiverem algum sentido de aprendizagem auto-dirigida – e aí as estratégias andragógicas serão as apropriadas (Knowles, 1984, p. 12-13).

A finalidade das práticas defendidas por Knowles consistia na procura de congruência entre o processo de aprendizagem do adulto e a sua particularidade e necessidade de desenvolvimento pessoal.

O modelo proposto por Knowles foi relevante para a compreensão da particularidade do processo de aprendizagem no adulto, a valorização do papel da experiência neste processo, a crítica aos limites do modelo escolar e o próprio questionamento das finalidades educativas (da transmissão de conhecimentos para um processo de descoberta ao longo da vida).

Paulo Freire é considerado um dos teóricos mais influentes no domínio da formação de adultos, desenvolvendo os fundamentos da “educação crítica”, ou “educação libertadora”, e construindo o conceito chave de “conscientização” (Finger & Asún, 2003).

Para além dos aspectos pedagógicos há muito de político na sua proposta de libertação pela consciência. Freire acredita que o Homem tem uma natureza ontológica de ser cada vez mais e melhor, “inacabamento humano”, e que é aí que reside desde logo a sua motivação para a aprendizagem e participação social. No entanto está também política e ideologicamente sujeito a estratégias opressoras e alienantes (inclui nestas estratégias a própria educação formal tradicional que chamou de “pedagogia bancária”), que o impedem de se transformar em autor da sua própria história (sendo levados a aceitar o presente e o futuro como algo inexorável e não problematizável). A educação deve pois, perante isto e para

Freire (1970), proporcionar as condições para o desenvolvimento do Homem, no seu processo permanente de busca, de ser humano inacabado.

“Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir” (Freire, 1997, p. 163).

Ensinar, para Freire (1970), não pode ser transferir conhecimentos mas criar oportunidades para a sua produção ou construção. Defende que o objecto da aprendizagem deve ser transferido do poder dos professores para as mãos de quem aprende, dando a estes, um papel activo (e o principal como “produtor de si”), e não a mera e passiva “inculcação” e repetição de conteúdos. Defende a centralidade das percepções individuais de cada indivíduo no processo de aprendizagem, mas agora com maior ênfase aos aspectos culturais e políticos.

Valoriza a dimensão da reflexão na aprendizagem experiencial. O ciclo de aprendizagem experiencial proposto por si inicia-se com a colocação de problemas que fornecem a base para a elevação da consciência crítica sobre o papel que o contexto social desempenha na modelagem das nossas interpretações sobre a experiência (Freire, 1970).

Enfatiza a relação dialéctica entre a acção e a reflexão, como aspectos-chave da educação libertadora: “A libertação é a praxis, a acção e a reflexão dos homens sobre o seu mundo com vista à transformação (...) os homens não se constroem no silêncio mas pelas palavras no trabalho de reflexão-acção” (Freire, 1970, p. 81).

Fazendo um convite à articulação entre a acção e a reflexão (praxis), Freire reconhece a existência da capacidade nos indivíduos para trabalharem as suas experiências através da reflexão, encontrando-se esta capacidade na origem da tomada de consciência de novas realidades.

Freire constrói o conceito de “conscientização” referindo-se ao processo através do qual as pessoas compreendem (pela reflexão de si e do mundo em que vivem) que a sua visão

do mundo e o lugar que neles ocupam é modelado por forças históricas e sociais, que se opõem aos seus interesses pessoais.

É neste processo de conscientização, de construção de uma consciência crítica, que reside o cariz transformador e libertador da sua pedagogia.

Só uma educação orientada por estes princípios e no sentido da conscientização pode ser libertadora e um processo através do qual a pessoa se descobre a si própria, atinge um nível mais completo de humanidade e age sobre o mundo com vista à sua transformação (Freire, 1970)¹⁰.

A Aprendizagem Experiencial

Ainda que o estatuto da experiência tenha sido evidenciado enquanto objecto e agente de aprendizagem de adultos pela maioria dos autores até agora referidos, a aprendizagem experiencial enquanto campo teórico e de abordagem sistemática, consolidou-se, como vimos, no seio do pragmatismo americano.

Kurt Lewin, Donald Schon, Chris Argyris e David Kolb, foram os autores que mais se popularizaram, nesta derivação do pragmatismo que veio a tornar-se um dos verdadeiros lemas da literatura da aprendizagem de adultos.

Kurt Lewin aplicou o pensamento de Dewey às organizações. A sua abordagem de “investigação-acção” foi, primordialmente um instrumento de desenvolvimento organizacional que aplicava o ciclo de aprendizagem de Dewey à resolução de problemas organizacionais. A “acção” seria um passo imprescindível do processo de transformação organizacional, assim como também o seria a “reflexão” em grupo sobre a mudança (acção) realizada ou a realizar (Finger & Asún, 2003).

¹⁰ A proposta de Freire é consonante com aspectos da perspectiva transformativa da aprendizagem (Mezirow) assim como com objectivos humanistas de realização do projecto de desenvolvimento pessoal do indivíduo. A perspectiva crítica da aprendizagem e consequente expansão da consciência serão aspectos importantes no desenvolvimento do adulto e aqui retomados no modelo de desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb.

O grupo, que denominou de *T-Group*¹¹ era a unidade básica para a tomada de decisão e desenvolvimento organizacional neste modelo de “reflexão na acção” (acção-reflexão-acção) de Lewin.

O *T-Group* era constituído por indivíduos oriundos do mundo do trabalho e especialista, numa atmosfera de relação entre si enquanto pares. Reunindo a experiência imediata dos trabalhadores e os modelos conceptuais dos especialistas numa atmosfera aberta onde os contributos de cada perspectiva poderiam desafiar e estimular os outros, criou-se um ambiente de aprendizagem com notável vitalidade e criatividade (Kolb, 1984).

Nestes grupos descobriu-se que a aprendizagem era facilitada num ambiente onde exista uma tensão dialéctica e conflito entre experiência concreta imediata e distanciamento analítico (Kolb, 1984).

Mais tarde constatou-se que a importância do conflito entre a teoria e a experiência não seria exclusiva deste laboratório de treino de processos (*T-Group*), mas uma dinâmica de facto central no processo de aprendizagem experiencial em si.

Este conflito visível no *T-Group* seria a expressão de uma dinâmica central ao processo de aprendizagem experiencial em geral (Kolb, 1984).

Aquilo que começou por ser primeiramente uma estratégia de investigação tornar-se-ia numa poderosa ferramenta de aprendizagem em grupo ao serviço do desenvolvimento das organizações e do desenvolvimento de outras dinâmicas.

Lewin está na origem de muitas abordagens de aprendizagem em grupo e o seu modelo, no âmago da literatura das organizações aprendentes (Finger & Asún, 2003).

Uma consistente preocupação em todo o trabalho de Lewin foi a integração entre a teoria e a prática. A frase que o popularizou “não há nada tão prático como uma boa teoria” simboliza o seu compromisso com a integração de questões científicas e a resolução de

¹¹ “*T-Group*” advém de *Training Group*.

problemas sociais. A sua intervenção neste sentido ficou aliás bem visível na dinâmica do *T-Group* (Kolb, 1984).

O *T-Group* e o método laboratorial associado deram também um grande contributo para a valorização da experiência subjectiva dos indivíduos na aprendizagem. Esta ênfase na experiência subjectiva tornou-se num forte compromisso para a prática da aprendizagem experiencial. Os sentimentos, assim como o pensamento, são factos e objecto de aprendizagem (Kolb, 1984).

Donald Schon e Chris Argyris, têm as suas raízes no desenvolvimento organizacional, embora Argyris se interessasse mais pela formação em Gestão e Schon pela formação profissional contínua em níveis mais baixos das organizações (Finger & Asún, 2003).

Os seus contributos têm essencialmente a ver com o aprofundamento da conceptualização do ciclo de aprendizagem no processo de aprendizagem experiencial.

A eles se deve a introdução do conceito de aprendizagem de “dupla-volta”. Segundo estes autores, cada pessoa tem em mente uma “teoria” que orienta a acção – teoria-na-acção. Essa “teoria” enquanto uma das etapas do ciclo de aprendizagem pragmatista, (que Kolb designou de “conceptualização abstracta” e Dewey de “hábito”), permaneceria necessariamente em relação com a prática (“acção” em Dewey; “experimentação activa” em Kolb) que constantemente a colocaria à prova. O que Argyris e Schon propõem é que, através da reflexão sobre a teoria-na-acção, tornando explícitos os pressupostos e a visão do mundo que estão subjacentes à acção, o indivíduo faz aquilo a que chamaram de aprendizagem de dupla-volta. O indivíduo, não percorrendo todo o ciclo de aprendizagem a que estes autores chamaram de “volta simples”, aprende mais depressa. É a reflexão sobre o modo como a acção é conceptualizada – teoria-na-acção - que faz com que a pessoa aprenda por dupla-volta (Argyris & Schon, 1974).

Na conceptualização de Argyris e Schon, já não é preciso percorrer todo o ciclo de aprendizagem para continuar a desenvolver a teoria, não é necessário obrigatoriamente cometer erros para depois aprender como eles (aprender por tentativa-erro). Passou a ser possível aprender, simplesmente, reflectindo criticamente sobre a teoria-na-acção. Por outras palavras, basta ajustar a teoria por meio de uma aprendizagem de dupla-volta (Argyris & Schon, 1974).

Na perspectiva de Finger e Asún (2003), esta proposta de dupla-volta atribui mais coerência à “conceptualização abstracta” no ciclo de aprendizagem de Kolb, passando a ser algo que se pode analisar de forma mais clara e com que se pode trabalhar melhor numa perspectiva de formação.

Os facilitadores do ciclo de aprendizagem nos processos de formação de adultos em Argyris e Schon (1974) ajudam o sujeito a explicitar as suas teorias e não como Lewin teria feito, a reflectir sobre a acção e suas consequências. Quando se pede às pessoas que explicitem as suas teorias, ou teoria-na-acção, em geral, apresentam um bom modelo do modo como eles pensam que ela guia a sua acção. Isto é o que se chama de “teoria abraçada”. Mas quando se observa o que as pessoas na realidade fazem – a chamada “teoria-em-uso” por vezes a diferença é grande. É na exploração dessas discrepância que o formador leva o formando a reflectir sobre a sua teoria abraçada. O papel do formador é fundamental uma vez que o formando por si só dificilmente detectaria essa diferença entre a sua teoria abraçada e a teoria-em-uso, não se comprometendo por isso, de forma espontânea, na aprendizagem de dupla volta (Argyris & Schon, 1974).

Desta forma Argyris e Schon contribuem também para uma melhor compreensão do papel do formador de adultos em relação ao processo do ciclo de aprendizagem.

David Kolb destacou-se pela sua “Teoria da Aprendizagem Experiencial” (TAE), tornando-se um dos principais, senão o principal representante desta escola de pensamento pragmatista.

Modelo holístico do processo de aprendizagem experiencial e modelo multi-linear de desenvolvimento do adulto, a TAE integrou e sintetizou de forma compreensiva os contributos de proeminentes académicos do século XX, que na área da aprendizagem e do desenvolvimento humano, atribuíram à experiência o papel central das suas teorias (Kolb, 2005). Destaque-se, entre eles, alguns dos que aqui desenvolvemos para tornar compreensiva aprendizagem do adulto: John Dewey, Kurt Lewin, Paulo Freire, Carl Rogers.

Porque seleccionamos a teoria de Kolb como enquadramento privilegiado para a operacionalização do conceito de aprendizagem do adulto e idoso, aprofundaremos de seguida a TAE assim como o modelo de desenvolvimento que propõe.

As diferentes perspectivas teóricas apresentadas neste capítulo, para além de serem os pilares fundadores de um novo movimento paradigmático associado à formação, valorizando dimensões distintas mas complementares das aprendizagens dos adultos, constituem importantes contributos, quer para a construção de novas modalidades de formação de adultos, quer para a validação de outros percursos de aprendizagem desenvolvidos fora do contexto formal e institucional.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb

É no Pragmatismo, Americano que se encontram os fundamentos teóricos e a própria Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) de David Kolb.

Com génese no pensamento de John Dewey, o pragmatismo na educação derivou depois de Lindeman e como já referimos em duas abordagens distintas: a da “Aprendizagem Experiencial” e a do “Interaccionismo Simbólico” (Finger & Asún, 2003).

Se os contributos de Peter Jarvis e Jack Mezirow foram, como vimos, importantes para a compreensão do processo de aprendizagem dos adultos, popularizando o “Interaccionismo Simbólico”, foi a “Aprendizagem Experiencial” aquela que veio a tornar-se um dos verdadeiros lemas da literatura nesta matéria. David Kolb destacou-se pela sua “Teoria da Aprendizagem Experiencial” (TAE).

A TAE, que passamos a desenvolver, faz a síntese do pensamento pragmatista sobre a aprendizagem experiencial. Vai, contudo mais além, na medida em que desenvolve e operacionaliza uma proposta de estrutura e a dinâmica do processo de aprendizagem em si. Apresenta-se como um modelo compreensivo, holístico, integrativo e dialéctico, sensível à particularidade do indivíduo e à forma como este se posiciona e “comporta” no próprio processo de aprendizagem, permitindo medir a cada momento o seu “estilo de aprendizagem” particular.

Definição de Aprendizagem Experiencial

Das múltiplas influências teóricas assumidas por Kolb para a construção do seu modelo de aprendizagem experiencial, destacam-se os contributos de Dewey, Lewin e Piaget que denominou como as três maiores tradições da aprendizagem experiencial, fundamento de muitas das abordagens contemporâneas sobre o tema (Kolb, 1984).

Partindo da leitura destes autores, Kolb (1984) caracterizou a aprendizagem experiencial com base nas seguintes proposições: (1) a aprendizagem é melhor concebida enquanto processo, não em termos de resultados; (2) a aprendizagem é um processo contínuo fundado na experiência; (3) o processo de aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos dialecticamente opostos de adaptação ao mundo; (4) a aprendizagem é um processo de adaptação ao mundo; (5) a aprendizagem envolve transacção entre a pessoa e o ambiente; (6) a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento.

Definiu então a Aprendizagem Experiencial como “o processo pelo qual o conhecimento é construído a partir da transformação da experiência” (Kolb, 1984, p.38), dando ênfase: à aprendizagem enquanto “processo” (de adaptação) em oposição aos seus conteúdos e resultados; ao conhecimento como um processo de transformação que está sendo continuamente criado e recriado e não uma entidade independente a ser adquirida e transmitida; e à aprendizagem enquanto transformação da experiência, quer na sua forma objectiva, quer subjectiva (Kolb, 1984).

Aspectos Estruturais da Aprendizagem Experiencial

O processo de aprendizagem experiencial é descrito por Kolb, à boa maneira pragmatista, e tal como Dewey e Lewin¹², com base num ciclo de quatro etapas envolvendo quatro modos adaptativos de aprendizagem que denominou de: “Experiência Concreta” (EC); “Observação Reflexiva” (OR); “Conceptualização Abstracta” (CA) e “Experimentação Activa” (EA).

Para Kolb (1984), estas quatro etapas do processo de aprendizagem, também por si denominadas de “modos elementares de aprendizagem”, ou “modos adaptativos de

¹² Os teóricos de pragmatismo usam como referência o ciclo de aprendizagem de Dewey descrito no capítulo anterior.

aprendizagem¹³”, relacionam-se de forma dialéctica e em duas dimensões distintas: CA-EC e EA-OR. Considera estas duas dimensões como se de dois eixos contínuos se tratassem, contendo cada um deles, nos seus pólos, duas orientações adaptativas opostas e em relação dialéctica. Na dimensão (CA-EC) o indivíduo terá de resolver uma tensão dialéctica entre o modo concreto (EC) e o abstracto (CA), na outra dimensão (EA-OR) uma tensão dialéctica entre a reflexão (OR) e a acção (EA).

“A base estrutural do processo de aprendizagem assenta na transacção entre quatro modos de aprendizagem e na forma como a tensão dialéctica nas duas dimensões se resolve” (Kolb, 1984, p.41).

A aprendizagem não decorre apenas de uma transição sequencial entre etapas, mas também da forma como a tensão dialéctica entre etapas consideradas “opostas” é resolvida nas duas dimensões estruturais propostas, e que será diferente de indivíduo para indivíduo.

A aprendizagem é, por definição de Kolb (1984), o processo onde o conhecimento é construído a partir da transformação da Experiência¹⁴. O conhecimento constrói-se, em Kolb, de diferente forma dependendo do modo com a experiência é captada (*prehension*) e/ou transformada (*transformation*).

O Autor propõe que a resolução da tensão dialéctica na dimensão CA-EC corresponde à forma como o sujeito capta a experiência e a resolução da tensão dialéctica na dimensão EA-OR corresponde à forma como o sujeito transforma a experiência.

Na dimensão dialéctica CA (abstracto) - EC (concreto) que denominou de “*prehension*” situam-se então duas formas opostas de captar a experiência: através da interpretação conceptual e representação simbólica, processo que denominou de

¹³ Resposta adaptativa a demandas de aprendizagem.

¹⁴ Esta relação próxima entre os termos “aprendizagem”, “construção de conhecimento” e também “adaptação” uma vez que, como Dewey, encara a aprendizagem enquanto estratégia de adaptação do Homem ao ambiente e seus desafios, origina em Kolb, do ponto de vista estrutural o estabelecimento de uma relação entre “modos de aprendizagem” (EC; OR; CA; EA) e “formas elementares de conhecimento” (*apprehension*; *comprehension*; *intention*; *extension*), o que do ponto de vista terminológico por, vezes se traduz numa referência quase que indiferenciada.

“*comprehension*” (correspondente à CA); através do sentir da qualidade da experiência imediata e tangível (aqui e agora) a que denominou de “*apprehension*” (correspondente EC).

Na dimensão dialéctica EA (acção) - OR (reflexão), que por sua vez denominou de “*transformation*”, situam-se duas formas opostas de transformar o que foi captado: através de um processo de reflexão interna a que denominou de “*intention*” (correspondente OR); através da manipulação activa do mundo exterior a que denominou de “*extension*” (correspondente EA).¹⁵

Afirma que estas duas dimensões – *prehension* e *transformation* correspondem directamente aos aspectos figurativos e operativos do pensamento em Piaget. Em relação aos aspectos figurativos, a percepção e imitação, corresponderão de alguma forma com o processo da *apprehension* e a imaginação mental com o processo de *comprehension*. Para os aspectos operativos, existirá também, de alguma forma, uma correspondência entre acção e o processo de *extension* e operações mentais e o processo *intention*. (Kolb, 1984).

Partindo da proposta de estrutura do processo de aprendizagem apresentada, existem então duas formas opostas e dialécticas de *prehension* e *transformation* sendo que, das suas diferentes conjugações, resultam quatro diferentes formas elementares de conhecimento. Experiência captada através de *apprehension* e transformada através de *intention* resulta naquilo que denomina de “conhecimento divergente”. Experiência captada através de *comprehension* e transformada através de *intention* resulta naquilo que denomina de “conhecimento assimilativo”. Quando a experiência é captada através de *comprehension* e transformada através de *extension*, o resultado é “conhecimento convergente”. Finalmente, quando a experiência é captada através de *apprehension* e transformada através de *extension* o resultado é “conhecimento acomodador”. Estas formas elementares de conhecimento são estruturantes para o seu desenvolvimento em níveis mais elevados.

¹⁵ Optamos por não traduzir estas expressões para mantermos o seu significado real e porque, para algumas delas, não existem termos que permitam uma tradução fiel em Português.

A Figura 1, retirada do livro de Kolb *Experiencial Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, representa esquematicamente a dimensão estrutural subjacente ao processo de aprendizagem experiencial e as resultantes formas elementares de conhecimento.

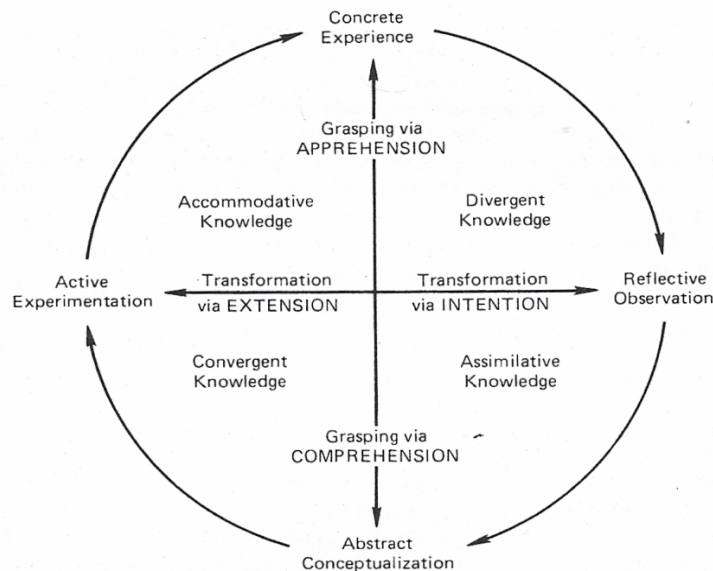


Figura 1 - Dimensão Estrutural Subjacente ao Processo de Aprendizagem Experiencial e Resultantes Formas Básicas de Conhecimento.

Fonte: Kolb (1984), na página 42.

Aprender e portanto conhecer, requer a captação pelos sentidos do aqui e agora, ou a representação simbólica da experiência, mas também a transformação dessa representação. Apenas um destes processos/dimensões não seria suficiente para que acontecesse aprendizagem. A simples percepção da experiência não é suficiente para a aprendizagem, alguma coisa tem de ser feita com ela. Da mesma forma a transformação sozinha não pode representar aprendizagem, dado que tem de haver algo para ser transformado, algum estado ou experiência sobre a qual se está a transformar. *Prehension* e *transformation* têm nesta perspectiva de Kolb estatuto equitativo, não havendo sobreposição do valor de um sobre o

outro. São processos com contributos equipotentes a ambos necessários para a aprendizagem¹⁶.

Para ilustrar a variedade e complexidade do processo de aprendizagem, Kolb propõe que se analise em detalhe uma situação de jogo e aprendizagem do jogo de bilhar¹⁷.

Os jogadores de bilhar sejam eles, noviços ou peritos, utilizam segundo Kolb (1984) uma variedade de estratégias de aprendizagem ao longo dos seus jogos. Em algumas dessas estratégias o autor identifica claramente as quatro elementares formas de aprendizagem (construção de conhecimento a partir da experiência): *apprehension* transformada pela *intention* ($A \Delta I$); *apprehension* transformada pela *extension* ($A \Delta E$); *comprehension* transformada pela *intention* ($C \Delta I$); *comprehension* transformada pela *extension* ($C \Delta E$) e combinações de segunda, terceira e quarta ordem entre elas, gerando formas de aprendizagem de ordem superior (por exemplo, $A \Delta I \Delta C$, *apprehension* associada via *intention* com *comprehension*) (Kolb, 1984). Caracterizando em relação ao jogo de bilhar Kolb (1984) refere o seguinte:

CΔE é uma estratégia de aprendizagem muito comum. Aqui, os jogadores de bilhar utilizam um modelo abstracto ou uma teoria para prever como a bola irá viajar ao longo da mesa com determinada tacada e embatendo de determinada forma e com determinado efeito na(s) tabela(s). O jogador pode inclusivamente recordar leis da física a este nível. Mobiliza essa conceptualização abstracta para a experimentação activa (modos do processo de aprendizagem aqui em evidência). Outra abordagem comum é a da AΔE. Neste caso o jogador não invoca um modelo teórico acerca de como a bola irá viajar, mas foca-se antes na

¹⁶ Kolb analisa a evidência das dimensões “*prehension*” e “*transformation*” partindo de três diferentes ordens de argumentos: filosófica, psicológica e fisiológica, que podem ser aprofundados em Kolb (1984).

¹⁷ Descrevendo o processo de aprendizagem do jogo de bilhar Kolb concretizar, por um lado, aquilo que entende por formas elementares de conhecimento e por outro, a forma como se combinam e organizam na construção de formas de conhecimento mais complexas. Porque nos parece ajudar efectivamente à compreensão do modelo proposto, optámos por incluir esta descrição neste capítulo.

concreta posição das bocas sobre a mesa. O jogador aqui confia na sua intuição global acerca da situação. Nestes casos os jogadores parecem fazer menos ajustes de posição antes da tacada, sendo o critério para estes ajustes não algum cálculo de natureza teórica, mas o encontrar da posição que lhe parece certa, que “sente” que está certa. Aqui estão em evidência a experiência concreta e a experimentação activa (p. 64).

Na medida em que o jogo de bilhar requer acção, aprender através da *intention* (na dimensão *transformation*) pode parecer menos óbvio. Kolb (1984) refere-se a este tipo de aprendizagem com exemplos também relativos ao jogo de bilhar:

A Δ I pode acontecer pela observação da jogada do adversário, ou na reflexão que decore da observação da consequência da sua própria tacada. Aqui o jogador aprende de forma muito concreta modelando ou adoptando sugestões ou formas de jogar de outros ou tentando fazer novamente (ou não) o que se realizou numa tacada anterior. Aqui estão em evidência a experiência concreta e a observação reflexiva. C Δ I por outro lado é uma espécie de modelo indutivo que assenta na conceptualização abstracta e na observação reflexiva. O jogador pode por exemplo tentar compreender as consequências de abordar a bola com uma determinada técnica, “English”¹⁸ por exemplo, compilando e organizando em leis a observação que fez de várias tentativas suas e de outros (p. 64).

Sendo possível identificar desde logo, determinados resultados em cada um dos quatro modos elementares é da combinação entre estes que surgem formas mais poderosas e adaptativas de aprendizagem.

¹⁸ Técnica de tacar a bola para que adquira um efeito de rotação lateral sobre si mesma no sentido de seguir determinado trajecto ou causar determinado efeito noutra(s) bola(s) em que possa embater. http://www.ehow.com/video_4416416_what-english-pool.html

“... se eu combinar o modelo indutivo criado a partir da $C \Delta I$ com a testagem empírica das hipóteses por ele criadas, $C \Delta E$, desenvolvo uma forma de confirmar a validade do meu processo indutivo. Nesta combinação utilizaria três dos quatro modos do processo de aprendizagem: observação reflexiva, conceptualização abstracta e experimentação activa ($I \Delta C \Delta E$)” (Kolb, 1984, p. 65).

Da dupla combinação de modos elementares de aprendizagem que partilhem uma determinada forma comum de *prehension* ou *transformation* produz-se uma qualquer outra forma de aprendizagem de nível superior. Esta aprendizagem de segunda ordem inclui, para além da concretização de objectivos específicos, como a derivação e testagem de hipótese a partir de uma teoria ou da observação de uma experiência específica, testar em que medida o objectivo foi concretizado através da estratégia de aprendizagem utilizada. Este mecanismo de feedback estimula, ou reprime, o desenvolvimento de determinadas modalidades de aprendizagem comuns entre dois modos elementares de aprendizagem (Kolb, 1984). Isto contribuirá, como veremos, para a consolidação de estilos próprio de aprendizagem.

A combinação das quatro formas elementares produz o nível mais elevado de aprendizagem, evidenciando e desenvolvendo todas elas no processo. Aqui o resultado da “especialização” em todas as quatro elementares modalidades de aprendizagem combina num processo adaptativo unificado¹⁹ (Kolb, 1984).

Reportando-se novamente ao jogo de bilhar Kolb (1984) refere-se a um jogador com este elevado nível de aprendizagem, nos seguintes termos:

Observa os acontecimentos em seu redor ($A \Delta I$), integra-os em teorias ($I \Delta C$) da qual faz derivar hipóteses, que testa depois na acção ($C \Delta E$) criando novos eventos e experiências ($E \Delta A$). Qualquer nova observação será utilizada para modificar teorias e ajustar a acção,

¹⁹ Conduz à adaptabilidade entre estilos, representado estados mais integrados no processo de desenvolvimento. Níveis mais elevados de desenvolvimento representam estilos de aprendizagem integrativos – ver em “A aprendizagem e o desenvolvimento – Modelo de Desenvolvimento da TAE” p.47.

criando assim uma crescente sofisticação do processo de aprendizagem e ficando mais familiarizado com as exigências do jogo. (...) apenas algumas seguirão este elevado nível de aprendizagem de forma consistente no tempo. Uns simplesmente tacam na bola sem se preocuparem muito em observar o trajecto da bola a não ser verificar se a bola vai para um dos buracos da mesa. Outros analisam profundamente mas parecem um pouco hesitantes na execução (p.66).

Existem diferentes estilos ou estratégias para a aprendizagem e jogo do bilhar. Ainda que um indivíduo num determinado estilo, conte fortemente com uma das elementares forma de aprendizagem, há situações, no seu processo de aprendizagem, em que confiará noutra e as combinará com a sua orientação preferida numa combinação de segunda ou terceira ordem de aprendizagem²⁰ (Kolb, 1984).

Individualidade na Aprendizagem e Estilos de Aprendizagem

Do acima descrito emerge a noção de Estilo de Aprendizagem do Indivíduo. Nem todos respondemos da mesma forma e aos mesmos desafios de aprendizagem. Nem todos nos “movemos” de igual forma na transição entre os diferentes modos de aprendizagem. Nem todos utilizamos as mesmas estratégias adaptativas em relação à aprendizagem.

“A complexa estrutura de aprendizagem permite a emergência do individual, o desenvolvimento de estruturas possíveis de processamento únicas ou estilos de aprendizagem” (Kolb, 1984, p. 64).

Para a explicação do conceito Estilo de Aprendizagem, na sua Teoria de Aprendizagem Experiencial, Kolb, serve-se da noção de “estruturas possíveis de processamento” introduzidas por Tyler:

²⁰ Será desta forma que perante diferentes desafios de aprendizagem o indivíduo com um determinado estilo poderá desenvolver outros modos de aprendizagem e avançar num processo integrativo.

(...) pode usar-se esta expressão para incluir todos os conceitos relacionados com a forma como cada pessoa controla a selecção da percepção, actividades, e situações de aprendizagem. Qualquer pessoa, só consegue dar conta simultaneamente ou sucessivamente, de uma pequena parte dos acontecimento que se dão, para o qual os seus órgãos dos sentidos, sistema nervoso e músculos os dotam. Só uma pequena fracção da energia que bombardeia constantemente o indivíduo pode obter resposta. A razão pela qual uma pessoa age com base na sua sensibilidade sem ter de tomar centenas de decisões conscientes é porque cada um desenvolve formas automáticas e organizadas de processar a maioria dos estímulos e informação encontrada. Em linguagem informática, cada um age de acordo com a forma como está programado para agir. A maior parte da programação é igual para todos ou para a maioria da raça humana; muito é imposto pela estrutura de uma cultura ou subcultura particular. Mas para além disso há programas únicos do indivíduo e estes são fundamentais para a individualidade psicológica” (Tyler, 1978 citado por Kolb, 1984, p.64).

Através das suas escolhas na experiência, as pessoas programam-se para captar a realidade através de diferentes níveis de *apprehension* e *comprehension*. Da mesma forma programam-se para transformarem essa *prehension* via *extension* e /ou *intention*. Esta auto-programação, condicionada pela experiência, determina a medida na qual a pessoa enfatiza, de forma particular, cada um dos quatro modos do processo de aprendizagem: experiência concreta; observação reflexiva; conceptualização abstracta e experimentação activa.

As escolhas e decisões que tomamos, de alguma forma, determinam os acontecimentos que vivemos e estes acontecimentos por sua vez influenciam as nossas escolhas futuras. Desta forma as pessoas criam-se e “programam-se” através das suas próprias escolhas e a

individualidade humana resulta de um padrão ou “programa” criado por essas escolhas e suas consequências (Kolb, 1984, p.64).

Estas escolhas determinam o surgimento de um estilo particular de aprendizagem e desta forma também o próprio curso de desenvolvimento da pessoa.

Para Kolb, a aprendizagem é a maior determinante do desenvolvimento humano e dependendo da forma como o indivíduo aprende assim este orienta o curso do seu desenvolvimento²¹ (Kolb, 1999).

Ao propor estilos de aprendizagem, Kolb não quer com isso trivializar ou reduzir a complexidade humana a simples tipologias, nem atribuir conotações estáticas e fixas da descrição do indivíduo, conduzindo a perspectivas deterministas acerca da sua mudança e desenvolvimento. Pretende sim, e em resposta a um dos dilemas fundamentais das ciências humanas e do estudo científico da individualidade - descoberta de leis gerais que se apliquem a todos os seres Humanos mas simultaneamente a compreensão do indivíduo enquanto caso – fazer a devida justiça à unicidade de cada indivíduo (Kolb, 1984).

“Interessamo-nos, não somente por leis gerais do comportamento, mas pela sua relevância e aplicabilidade em cada caso individual” (Kolb, 1984, p.62).

Para tal, demarca-se da perspectiva que considera ser a epistemologicamente dominante associada às *type theories*, o formismo²² e posiciona-se no contextualismo, segundo ele, epistemologicamente mais apropriado para a compreensão da individualidade humana. Ao fazê-lo, incorpora no próprio conceito de Estilos de Aprendizagem, os princípios desta corrente epistemológica.

²¹ Esta ideia torna-se mais clara com o seu modelo de desenvolvimento que apresentaremos de seguida.

²² Na epistemologia formista, formas ou tipos são a realidade última sendo as particularidades individuais tão simplesmente representações imperfeitas dessas formas ou tipos universais.

No contextualismo assim como na TAE, a pessoa é analisada na relação que estabelece com um determinado contexto histórico ou acontecimento, num processo em que pessoa e acontecimento se moldam mutuamente. Nesta perspectiva, a realidade está constantemente a ser criada pela experiência da pessoa. Uma das implicações do contextualismo para o estudo da individualidade humana é a de que, tipos ou estilos psicológicos não são traços fixos mas antes estados com alguma estabilidade. A estabilidade e a duração desse estado no indivíduo, não dependem apenas de determinadas qualidades genéticas ou características dos seres humanos, nem somente da estabilidade do contexto em que está inserido e suas demandas. A estabilidade e duração de um determinado perfil de individualidade advêm de um padrão consistente de transacção entre o indivíduo e o seu ambiente (Kolb, 1984).

Os Estilos de aprendizagem representam então diferenças individuais em relação à aprendizagem e são concebidos, não como traços fixos de personalidade, mas como possíveis estruturas de processamento resultantes de uma programação individual e única da estrutura básica mas flexível da aprendizagem humana (estrutura acima apresentada). Estas possíveis estruturas de processamento são melhor entendidas como estados adaptativos ou orientações que atingem estabilidade através de padrões consistentes de transacção com o mundo. Estando relacionado com o grau em que a pessoa enfatiza os quatro modos de aprendizagem, a definição de estilos de aprendizagem, passa desde logo pela análise das diferenças gerais entre estas orientações para a aprendizagem.

Para Kolb (1984), indivíduos que tenham uma orientação para a experiência concreta preferem estar envolvido em experiências e lidar com situações humanas imediatas de forma pessoal. Enfatizam o sentir em oposição ao pensar; têm uma preocupação com a unicidade e complexidade da realidade presentes em oposição a teorias e generalizações; têm uma abordagem intuitiva “artística” em oposição à abordagem sistemática e científica dos

problemas. Pessoas com orientação para a experiência concreta gostam e têm sucesso na relação com os outros. São habitualmente bons na tomada de decisão com base intuitiva e funcionam bem em situações pouco estruturadas. Valorizam a relação com os outros e o estar envolvidos em situações reais e projectam-se na vida de mente aberta.

Quem tem uma orientação para a observação reflexiva foca-se por sua vez na compreensão de ideias e situações observando-as cuidadosamente e descrevendo-as de forma imparcial. Enfatiza a compreensão em oposição a aplicações práticas; tem uma preocupação com o que é verdade ou com o “como” é que as coisas aconteceram em oposição ao como vai funcionar; uma ênfase na reflexão em oposição à acção. Pessoas com uma orientação reflexiva gostam de intuir o sentido das situações e ideias e conseguem perspectivar as suas implicações. Olham as coisas de diferentes perspectivas e apreciam diferentes pontos de vista. Gostam de confiar nos seus próprios pensamentos e sensações para formar opinião. Pessoas com esta orientação valorizam a paciência, a imparcialidade e consideram julgamentos reflectidos (Kolb, 1984).

Pessoas com uma orientação para a conceptualização abstracta focam-se no uso da lógica, ideias e conceitos. Enfatizam o pensar em oposição ao sentir; a preocupação em construir teorias gerais em oposição à compreensão intuitiva da especificidade de determinadas áreas; abordagem científica dos problemas em oposição à abordagem artística. Uma pessoa com uma orientação para a conceptualização abstracta gosta e faz bem planeamento sistemático, manipulação de símbolos abstractos e análises quantitativas. Pessoas com esta orientação valorizam a precisão, o rigor e disciplina na análise de ideias, e a qualidade estética de um organizado sistema conceptual (Kolb, 1984).

Uma orientação para a experimentação activa, foca-se no esforço activo por influenciar pessoas e mudar situações. Enfatiza a aplicação prática em oposição à compreensão reflexiva; uma preocupação pragmática com o que funciona em oposição com o

que é absolutamente verdade; uma ênfase do fazer em oposição ao observar. Pessoas com uma orientação para a experimentação activa gostam e conseguem cumprir as coisas. Desejam correr algum risco em ordem a alcançar os seus objectivos. Também valorizam a sua capacidade de influenciar o ambiente que os rodeia e gostam de ver resultados (Kolb, 1984).

Dependendo de como enfatizam cada um destes quatro modos do processo de aprendizagem, o que, como vimos, resulta da forma como resolvem, em cada dimensão, a tensão dialéctica entre os pólos opostos, assim os indivíduos desenvolvem um estilo particular que se enquadra em quatro estilos básicos de abordagem da aprendizagem propostos por Kolb (1984): o “convergente”; o “divergente”; o “assimilador” e o “acomodador”.

O estilo de aprendizagem convergente conta primeiro com o domínio da conceptualização abstracta e experimentação activa. A maior potencial desta abordagem é a resolução de problemas, a tomada de decisão e a aplicação prática de ideias. Denominou-se este estilo de aprendizagem por convergente, uma vez que as pessoas que detêm este estilo de aprendizagem parecem estar mais habilitadas para situações como um convencional teste de inteligência, onde exista apenas uma solução ou resposta correcta a uma pergunta ou problema. Neste estilo de aprendizagem, o conhecimento está organizado de tal forma que através de raciocínio hipotético-dedutivo pode focalizar-se um problema específico. Pessoas com este estilo de aprendizagem demonstraram ser controladas ao nível da expressão de emoções. Preferem lidar com problemas e tarefas técnicas do que com assuntos de âmbito social e interpessoal (Kolb, 1984).

O estilo de aprendizagem divergente tem o potencial de aprendizagem oposto ao do convergente, dando ênfase à experiência concreta e à observação reflexiva. O maior potencial desta orientação reside na capacidade imaginativa e na consciência do sentido das coisas e

dos valores. A primeira capacidade adaptativa do divergente é olhar para situações concretas de várias perspectivas e organizar diferentes relações num todo significativo. A ênfase desta orientação é na adaptação pela observação mais do que pela acção. Denominou-se este estilo por divergente na medida em que pessoas com este estilo têm melhores performances em situações ditas de “geração de ideias” e implicações alternativas, como numa sessão de *brainstorming*. Pessoas orientadas para este estilo de aprendizagem divergente interessam-se pelos outros e tendem a ser imaginativos e orientados por sentimentos/emoções (Kolb, 1984).

No estilo de aprendizagem assimilador, os modos de aprendizagem dominantes são a conceptualização Abstracta e a Observação Reflexiva. O maior potencial desta orientação está no raciocínio indutivo e na capacidade de criar modelos teóricos, assimilando diferentes observações numa explicação integrada. Tal como no estilo convergente, esta orientação é menos focada nas pessoas e mais preocupada com ideias e conceitos abstractos, contudo, nesta orientação e em comparação com o estilo convergente, as ideias são menos julgadas pelo seu sentido/valor prático. Aqui, é mais importante que a teoria seja lógica e precisa (Kolb, 1984).

O estilo de aprendizagem acomodador tem o potencial de aprendizagem oposto ao do assimilador, dando ênfase à experiência concreta e à experimentação activa. O maior potencial desta orientação reside no fazer coisas, tomar conta de planos e tarefas e envolver-se em novas experiências. A ênfase adaptativa desta orientação está na busca de oportunidades, na disponibilidade para correr riscos e na acção. Denominou-se este estilo por acomodador, porque é o que melhor funciona em situações onde é necessário a pessoa adaptar-se a mudanças rápidas de circunstâncias. Nas situações em que a teoria ou o planeamento não sirva para os factos, pessoas com orientação para o estilo acomodador muito provavelmente abandonarão o planeamento ou a teoria. (Com o estilo de aprendizagem oposto, assimilador, a pessoa muito provavelmente duvidaria e reexaminaria os factos.)

Pessoas com o estilo de aprendizagem acomodador tendem a resolver os problemas de forma intuitiva e por tentativa erro, confiando fortemente na informação de outras pessoas mais do que na sua própria capacidade analítica. Pessoas com este estilo de aprendizagem são normalmente tranquilas na relação com os outros, mas por vezes mostram impaciência (Kolb, 1984).

Algumas pessoas desenvolvem a capacidade de integrar factos dispersos em teorias coerentes, contudo essas mesmas pessoas podem ser incapazes, ou pouco interessadas, em deduzir hipóteses de teorias. Outros são lógicos mas consideram impossível render-se à experimentação. Cada um de nós, de forma única, desenvolve um estilo de aprendizagem particular com pontos fortes e pontos fracos.

Uma das vantagens desta teoria é que lhe tem dado consistência e popularidade é a possibilidade de ser comprovada empiricamente pela aplicação de um Questionário de Estilos de Aprendizagem - *Learning Style Inventory* (LSI). Sem aprofundar muitos aspectos específicos deste questionário, porque o faremos na sua apresentação no capítulo da metodologia, refira-se apenas que os resultados de diversas aplicações ao longo dos anos, e nas várias versões que o LSI tem adoptado (fruto do seu desenvolvimento), têm sido de uma forma geral consistentes com a TAE, espelhando os princípios da estrutura e dinâmica do processo de aprendizagem aqui desenvolvidos assim como a constatação dos diferentes estilos de aprendizagem e suas características.

O LSI tem, por outro lado, também contribuído para o desenvolvimento teórico da própria TAE. Permitiu estudar a relação entre os diferentes estilos de aprendizagem e variáveis de ordem pessoal e ambiental, assim como a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo, como veremos seguidamente.

Foi já referido que o desenvolvimento de um determinado estilo de aprendizagem assim como a sua estabilidade e duração advêm de um padrão consistente de transacção entre

o indivíduo e o seu ambiente. Ao longo dos anos têm sido estudadas a relação entre os estilos de aprendizagem e os (1) tipos de personalidade do indivíduo, (2) área de formação e especialização prévia, (3) carreira profissional, (4) papel profissional actual e (5) competências adaptativas. Analisemos brevemente cada um destes aspectos.

Tipos de Personalidade do Indivíduo

Embora TAE tenha encontrado os seus fundamentos teóricos essencialmente nos trabalhos de Dewey, Lewin e Piaget, muitos notaram semelhanças entre o conceito de Estilos de aprendizagem proposto por Kolb e as descrições de Carl Jung sobre as diferentes formas de o indivíduo se adaptar ao mundo. Vários estudos que relacionaram os resultados obtidos no LSI com o *Mayers-Briggs Type Indicator*²³ (MBTI) indicaram uma correlação entre a dimensão dialéctica Extroversão/Introversão de Jung e a dialéctica Acção/Reflexão da TAE, assim como uma correlação entre a Experiência Concreta / Conceptualização Abstracta do LSI e a dicotomia Sensorial/Intuição do MBTI. Desta correlação decorre que o acomodador tenha uma personalidade do tipo extrovertida e sensorial e o convergente uma personalidade extrovertida e intuitiva. O estilo assimilador corresponde a personalidades do tipo introvertido e intuitivo e o divergente ao introvertido e sensorial. A descrição que Mayers (1962) faz dos tipos de personalidade do MBTI é muito semelhante à que Kolb faz dos estilos de aprendizagem correspondentes (Kolb, 1984).

Áreas de Formação e Especialização

Embora a formação escolar inicial seja de uma forma geral assente num currículo semelhante para todos, à medida que avançamos para níveis superiores e de especialização (curso universitário, formação pós-graduada) o tipo de formação difere de forma significativa. Sendo função da educação, a de também moldar a orientação e atitudes dos

²³ O MBTI é um inventário de tipos de personalidade. É um instrumento que ajuda a classificar 16 tipos de personalidade.

estudantes através da aprendizagem - instigar atitudes positivas, sede por conhecimento e o desenvolvimento efectivo de determinadas competências de aprendizagem, é expectável que experiências educativas prévias numa dada área específica moldem o estilo de aprendizagem individual; somos ensinados em como aprender. Verificou-se pela aplicação do LSI que pessoas especializadas em Arte, História, Ciências Políticas, Inglês e Psicologia tendem a ser divergentes em relação ao seu estilo de aprendizagem enquanto, aqueles que se especializaram em áreas mais abstractas e aplicadas como medicina e engenharia têm estilo de aprendizagem convergente. Indivíduos com estilo de aprendizagem acomodador têm antecedentes educacionais na área da educação, comunicação, enfermagem e os assimiladores em matemática e física.

Estes resultados são favoráveis à ideia de que a formação pré-graduada da pessoa é um factor importante para o desenvolvimento do seu estilo de aprendizagem. Se isto acontece porque as pessoas são moldadas ao longo dos cursos em que entram ou se é na própria selecção dos cursos que as pessoas procuram já as áreas adequadas ao seu estilo, é uma questão em aberto. Muito provavelmente serão os dois factores – as pessoas escolhem uma área de especialização consistente com o seu estilo de aprendizagem e uma vez nele, são posteriormente moldadas para se adequarem às normas de aprendizagem desse universo. Quando existe diferença entre o estilo do sujeito e as normas de aprendizagem do tipo de área que se escolhe, as pessoas ou mudam de estilo ou abandonam essa área.

“Diferentes estudos mostram que os alunos tendem a escolher áreas disciplinares (disciplinas do conhecimento) que mais se aproximam do seu próprio estilo e depois acentuam-no durante os seus percursos de formação. Quando os estilos são diferentes a tendência é para o abandono apenas poucos ficam e se adaptam” (Kolb, 1984, p. 88).

Carreira Profissional

Outro factor importante será o da carreira profissional. Não só porque a nossa escolha nos coloca num determinado ambiente de aprendizagem especializado, mas também porque envolve um compromisso com problemas genéricos associados a essa profissão. Tornamo-nos membros de um grupo que partilha uma dada cultura profissional, um conjunto de valores e crença acerca de como cada um deve comportar-se profissionalmente. Esta orientação molda o estilo de aprendizagem através dos hábitos adquiridos, do treino profissional e do normativo instituído em relação ao ser um profissional competente (Kolb, 1984).

A investigação ao longo dos anos tem demonstrado que a carreira de artes e serviços sociais atrai pessoas com estilos de aprendizagem divergentes. Profissões na área da ciência e da informação e carreiras de investigação têm pessoas com estilo de aprendizagem assimilativo. O estilo de aprendizagem convergente tende a ser dominante entre profissões na área fortemente tecnológica como a medicina e engenharia. Finalmente o estilo de aprendizagem acomodador caracteriza pessoas com carreiras na área do comércio, serviços sociais e educação (Kolb, 2005).

Papel Profissional Actual

Embora dentro da mesma carreira profissional, o papel que nela se desempenha a dado momento, também é um factor importante que influencia o estilo de aprendizagem dos sujeitos. As demandas de determinada tarefa e pressões experienciadas em determinados postos de trabalho, tendem a moldar a orientação adaptativa da pessoa. Executivos como directores gerais, que requerem uma forte orientação para o cumprimento de tarefas e tomada de decisão perante a incerteza e circunstâncias imprevisíveis, requerem um estilo de aprendizagem acomodador. Profissionais com actividades de relação, que requerem o estabelecimento de relações pessoais e comunicação eficaz com outras pessoas, requerem um

estilo de aprendizagem divergente. Trabalhos de informação como planeamento e investigação, que requerem a recolha e análise de dados assim como a conceptualização, requerem um estilo de aprendizagem assimilador. Trabalhos técnicos como de engenharia e produção, que exigem competências técnicas e de resolução de problemas, requerem uma orientação em termos de aprendizagem para o ser convergente (Kolb, 2005).

Competências Adaptativas

O quinto e mais imediato nível de forças estudado e que contribui para o moldar do estilo de aprendizagem do indivíduo é a tarefa específica ou o problema particular sobre o qual a pessoa está a trabalhar num dado momento. O desempenho efectivo para cada tarefa que fazemos depende de um conjunto particular de habilidades. A consecução de uma dada tarefa requer da pessoa uma determinada capacidade de resposta resultante de competências adaptativas. O estilo de aprendizagem acomodador congrega um conjunto de competências que podem ser denominadas de competências de acção: liderança, iniciativa e acção. O estilo de aprendizagem divergente está relacionado com competências afectivas/sociais de: relação, ajuda a outros, orientação. O estilo assimilador está relacionado com competências de raciocínio: pesquisa e análise de informação e construção teórica. Finalmente o estilo de aprendizagem convergente está associado com competências de tomada de decisão a análise quantitativa, utilização de tecnologia e estabelecimento de objectivos (Kolb, 2005).

Estando estas competências adaptativas relacionadas com exigências de determinadas tarefas, parece razoável concluir que requisitos específicos da tarefa podem de certa forma influenciar a expressão de um estilo de aprendizagem associado com aquele tipo de capacidades (*skills*) exigidas.

Examinámos cinco níveis de forças que na transacção entre a pessoa e o mundo em seu redor contribuem para o moldar de um estilo de aprendizagem particular - acomodador, divergente, assimilador e convergente.

As experiências passadas e hábitos de pensamento e acção, a nossa orientação de personalidade e a nossa educação, exercem, segundo Kolb (1984, 2005), uma influência moderada mas persistente no nosso comportamento em quase todas as situações. As experiências que decorrem das crescentes e específicas demandas ambientais, resultantes da nossa escolha em termos de carreira, do nosso trabalho actual a tarefas específicas que enfrentamos, exercem segundo Kolb (1984, 2005), uma influência maior mas mais situacional no estilo de aprendizagem que adoptamos.

É da conjugação de todas estas forças e de outras que decerto existirão, que adoptamos e desenvolvemos determinado estilo de aprendizagem. Mas que influência terá esse estilo particular no desenvolvimento do adulto?

A Aprendizagem e o Desenvolvimento - Modelo de Desenvolvimento da TAE

Kolb apresenta na sua Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) um modelo de desenvolvimento. Este assenta em dois conceitos fundamentais: o da “diferenciação” e o da “integração”.

Diferenciação enquanto crescente complexidade em cada um dos quatro modos de aprendizagem e integração enquanto processo gradual e multi-nível, de “aproximação” entre todos eles, caracterizado por uma flexibilidade adaptativa crescente entre estilos em resposta a diferentes tipos de ambientes e demandas de aprendizagem.

A figura 2 ilustra o modelo de desenvolvimento da Teoria da aprendizagem experiencial.

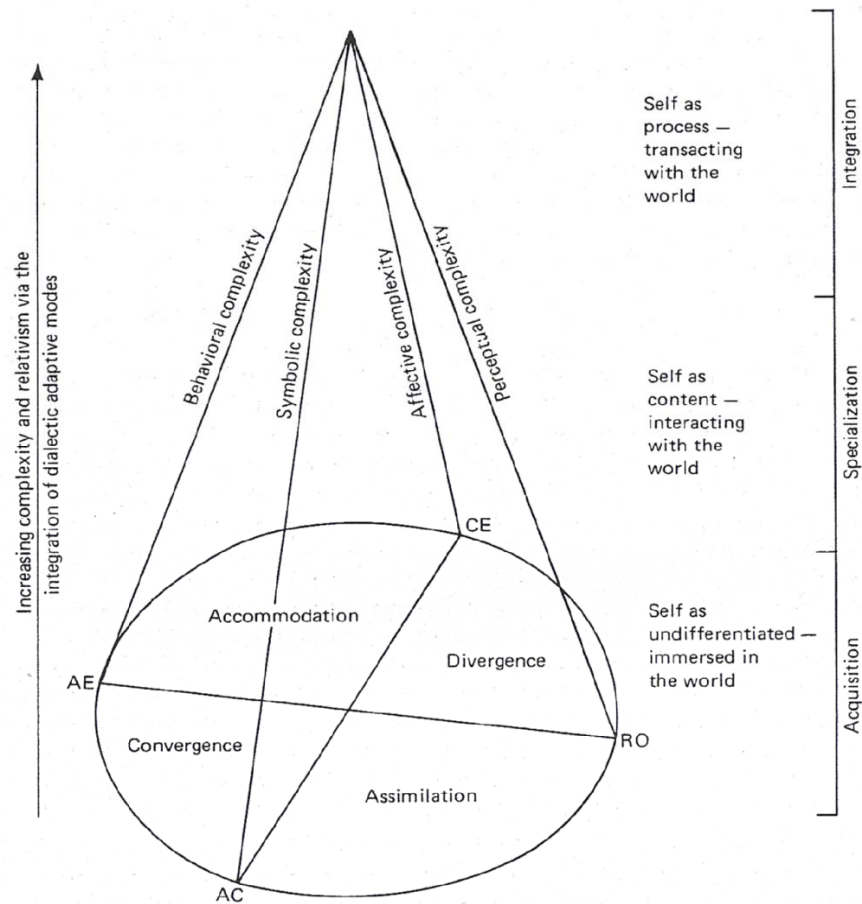


Figura 2 - Modelo de Desenvolvimento da Teoria da Aprendizagem Experiencial.

Fonte: Kolb (1984), na página 141.

O crescimento ao longo de um terceiro plano (eixo z da figura) representa a diferenciação que acontece em cada um dos quatro modos de aprendizagem. A integração gradual é representada esquematicamente pela confluência dos quatro segmentos de recta que se intersectam num ponto, que será para Kolb (1984), o ponto de integridade e o nível máximo de desenvolvimento.

Dos quatro modos de aprendizagem da TAE emergem quatro dimensões de desenvolvimento interdependentes e confluentes, esquematicamente representando uma forma cónica, cuja base constitui níveis mais baixos de desenvolvimento e o apex, o pico do desenvolvimento – estado de integração máxima das quatro dimensões.

As quatro dimensões do desenvolvimento em Kolb são: a “complexidade afectiva”, na experiência concreta, resultando em sentimentos de nível superior; a “complexidade perceptiva”, na observação reflexiva, resultando em observações de ordem superior; a “complexidade simbólica”, na conceptualização abstracta, resultando em conceitos de nível superior; e a “complexidade comportamental”, na experimentação activa, resultando em acções de nível superior (Kolb, 1984).

Nos estados iniciais de desenvolvimento, o progresso numa das quatro dimensões pode ocorrer de forma relativamente independente das restantes. A criança e o jovem adulto, por exemplo, podem desenvolver elevada e sofisticada proficiência simbólica e permanecerem ingénuos emocionalmente. Nos níveis mais elevados de desenvolvimento, o compromisso adaptativo da aprendizagem e a crescente criatividade²⁴ geram contudo, uma forte necessidade de integração dos quatro modos de adaptação. O desenvolvimento num modo precipita o desenvolvimento dos outros. O aumento da complexidade simbólica, por exemplo, refina e apura, quer as capacidades perceptuais, quer as comportamentais (Kolb, 1984).

Esta é a razão pela qual o desenvolvimento é representado no esquema como um concêntrico crescimento até um ponto.

A complexidade e a integração do conflito dialéctico entre os modos adaptativos de aprendizagem são, na perspectiva de Kolb (1984) as marcas do desenvolvimento.

Recorde-se a estrutura do processo de aprendizagem da TAE, apresentado no tópico anterior. Aludiu-se na altura e no contexto da descrição do processo de aprendizagem do jogo de bilhar, que da combinação de formas elementares de aprendizagem (acomodador – *apprehension* transformada pela *extension*; assimilador – *comprehension* transformada pela

²⁴ A criatividade representa em Kolb a capacidade de gerar respostas novas e adequadas a problemas e demandas complexas e por vezes pouco estruturadas (Kolb, 1984).

intention; convergente - *comprehension* transformada pela *extension*; e divergente - *apprehension* transformada pela *intention*) emergiam aprendizagens de ordem superior.

Em relação aos conceitos de desenvolvimento - diferenciação e integração - os processos de aprendizagem elementares são os primeiros meios para a diferenciação da experiência; as combinações de ordem superior entre eles representam o impulso integrativo entre estes processos de aprendizagem. O aumento da integração hierárquica dos modos de aprendizagem ocorre desde logo da conjugação de formas elementares de aprendizagem em pares (de segunda ordem).

Conjugações mais complexas, envolvendo mais do que dois modos de aprendizagem, geram, por sua vez processos de integração de nível superior.

O processo do desenvolvimento humano encontra-se, segundo Kolb, dividido em três amplos estados de maturação: “aquisição”, “especialização” e “integração”²⁵ (Figura 2).

A aquisição estende-se do nascimento à adolescência e marca a aquisição das capacidades de aprendizagem básicas e estruturas cognitivas. Este é o período do desenvolvimento humano mais intensamente estudado e Kolb (1984) caracteriza-o partindo da teoria de Piaget. No estágio do sensório-motor, do nascimento aos 2 anos, porque a aprendizagem é primeiramente enativa, ou seja, o conhecimento é externo e apropriado em acções e no sentir do ambiente, o modo de adaptação dominante, ou a capacidade de aprendizagem com maior expressão é então, a aprendizagem acomodadora - *apprehension* transformado pela *extension*. Dos 2 aos 6 anos, quando as imagens interiorizadas começam a ter estatuto independente dos objectos que representam (icónico), adquirem-se, segundo

²⁵ Por estados de maturação Kolb entende uma espécie de ordem cronológica de idades, nas quais os ganhos de desenvolvimento se tornam possíveis, em condições gerais, nas culturas ocidentais contemporâneas. Com esta ideia de estado Kolb não perde contudo a perspectiva do desenvolvimento enquanto processo particular e único. O processo de desenvolvimento, na realidade, irá variar de indivíduo para indivíduo, acordo com as suas experiências culturais específicas.

Kolb(1984) formas iniciais de aprendizagem divergente, *apprehension* transformado pela *intention*. No estágio das operações concretas (7 aos 11 anos), marcado pelo desenvolvimento simbólico, a criança começa a desenvolver a lógica das classes de relações e o poder indutivo – por outras palavras, começa a desenvolver a aprendizagem assimilativa - *comprehension* transformada pela *intention*. No estágio do pensamento formal, que na proposta de Piaget acontece na adolescência (11/12 – 15/16 anos), o poder simbólico atinge independência total da realidade concreta no desenvolvimento de representações lógicas e no processo de raciocínio hipotético dedutivo. Este poder habilita o adolescente a imaginar, ou colocar em hipótese, implicações de sistemas puramente simbólicos e testá-los na realidade. A capacidade de aprendizagem de Kolb aqui evidenciada é a convergente - *comprehension* transformada pela *extension* (Kolb, 1984).

O segundo estado de maturação de Kolb, a especialização, estende-se pelo período de formação académica e/ou formação profissional até às experiências iniciais da adultez, no trabalho e na vida particular. As pessoas moldadas por forças culturais da educação e socialização organizacional, desenvolvem uma competência crescente, num determinado e especializado modo de adaptação (aprendizagem) que os habilita a lidar com determinados papéis e tarefas de vida particular e/ou profissional. É aqui que se manifesta e acentua um determinado estilo de aprendizagem. Vimos no tópico anterior que esse processo é influenciado por um conjunto de forças de ordem pessoal (características de personalidade), mas também ambiental e cultural (formação especializada, carreira profissional, papel profissional e competências adaptativas), exercendo estas últimas, uma influência maior e situacional. Ainda que as crianças nas suas experiências iniciais na escola e família possam já ter começado a desenvolver preferências especializadas e capacidades na sua orientação para a aprendizagem, são, segundo Kolb (1984) as escolhas feitas a partir da escola secundária e neste período, que influenciarão significativamente um determinado estilo de aprendizagem e

o curso do seu desenvolvimento. A escolha pela ida para a universidade, a especialização académica, e mesmo factores culturais como a escolha do local onde começar a viver, determinam a experiência de socialização que a pessoa vai ter, o que influencia e molda o seu modo de adaptação ao mundo²⁶.

Este segundo estado de maturação no processo de desenvolvimento é fortemente impulsionado em sociedades cujo sistema de recompensa social está intimamente relacionado com processos de especialização. O desenvolvimento especializado conseguido neste segundo estado traz pois, habitualmente e nestas sociedades, segurança e realização social.

Esta forte e tendencial especialização é todavia, segundo Kolb (1984), frequentemente conseguida à custa da subjugação de necessidades de realização pessoal e aqui entramos na problemática do terceiro estado de desenvolvimento - a integração. Os efeitos restritivos que os processos de socialização institucional, e neste caso a especialização, têm sobre a realização pessoal do indivíduo nas sociedades ocidentais é um tema muito discutido e o autor invoca a teoria dos tipos psicológicos de Jung para o desenvolver.

A teoria de Jung, tal como a TAE, é baseada num modelo dialéctico de adaptação ao mundo. A realização, ou individuação como Jung lhe chamou, é conseguida por elevados níveis de integração e a não expressão de nenhum modo dominante de lidar com o mundo. Esta busca de realização pessoal, contudo, é dificultada pela oposta necessidade da civilização por desempenhos de papéis especializados. Na TAE, a integração corresponde igualmente à manifestação de modos de aprendizagem normalmente pouco expressos, à “sombra” que estão de um determinado modo dominante desenvolvido e reforçado, na

²⁶ No modelo de desenvolvimento do adulto da TAE, estabilidade e mudança nos padrões de vida, são vistos como resultado de uma interacção entre dinâmicas internas da personalidade e forças sociais externas com tendência gradual para se estabelecer uma correspondência entre características pessoais e demandas ambientais. Esta correspondência emerge de duas formas: (1) o ambiente tende a mudar características pessoais para que se integrem nela (socialização); (2) e as pessoas tendem elas mesmas a seleccionar ambientes que sejam consistentes com as suas características pessoais. O desenvolvimento tende assim também a seguir, de alguma forma, um padrão de acentuação de competências e características pessoais.

especialização. Esta manifestação global conduzirá a um desenvolvimento integrado e a um maior sentido de realização do sujeito.

As necessidades da sociedade ocidental especializada têm permanecido em conflito com os indivíduos na sua busca por desenvolvimento integrado. A transição do estado dois (especialização) para o estado três do desenvolvimento (integração) encontra-se, segundo Kolb (1984), marcada pelo confronto do indivíduo neste conflito. A experiência pessoal de conflito entre demandas sociais e necessidades de realização pessoal e o correspondente reconhecimento do Eu como objecto, precipitam a transição individual para o estado integrado do desenvolvimento. Esta experiência pode desenvolver-se de forma gradual ou pode acontecer dramaticamente em resultado de uma crise de vida como um divórcio ou a perda de emprego. Alguns podem nunca passar por esta experiência, imersos que estão no sistema de recompensa social pelo seu desempenho em funções diferenciadas e especializadas.

Com uma nova consciência gerada neste conflito, a pessoa experiencia uma mudança no seu quadro de referência, aquele que utiliza para interpretar a vida e seus acontecimentos, avaliar actividades e fazer escolhas.

O modelo de desenvolvimento da TAE sustenta que o estilo de aprendizagem especializado é típico do início da adultez e que o papel a desempenhar na carreira e na família parecem tender a reforçar essa especialização. Contudo este padrão muda na meia-idade. À medida que as pessoas vão amadurecendo, estas forças (que conduzem e reforçam a especialização) vão tendo um papel cada vez menor. Segundo Levinson, e a sua teoria das estações de da vida adulta, a meia-idade trás consigo o questionamento das aspirações e objectivos, uma reavaliação das estruturas de vida e direcção (Marchand, 2001). Para muitos, escolhas feitas anteriormente conduziram a percursos que já não são recompensadores e alguma mudança torna-se necessária. Neste ponto muitos enfrentam o facto de nunca virem a

concretizar os seus sonhos de juventude e de que objectivos mais realistas têm de ser encontrados se querem dar sentido à vida. Outros, mesmo com sucesso no prosseguimento dos seus objectivos de juventude, descobrem que os custos de uma carreira de sucesso são feitos à conta de falhas, ou menor investimento, noutras responsabilidades (filhos e cônjuge) ou noutro tipo de realização humana. Dar continuidade a percursos de especialização pode, para estes sujeitos, tornar-se absurdo. A vitalidade dos desafios de outrora dão facilmente lugar a tarefas rotineiras e de fácil solução. Na ausência de novos e renovadores desafios, a criatividade dá lugar ao mero *coping* e ao andar ao “sabor do vento”. Muitas carreiras estabilizam neste momento e a pessoa enfrenta a perspectiva de aguentar os restantes anos de tédio. Encontrar novas direcções pode tornar-se essencial.

A natureza desta mudança para a integração, a dar-se, depende também do modo adaptativo dominante na pessoa na fase especializada e consequentemente dos modos de aprendizagem menos expressos²⁷.

A forma esquemática com que são apresentados na Figura 2 os três estados de maturação do individuo – enquanto três níveis de um cone – não significa um crescimento e transição simples, linear e sequencial entre eles. Para Kolb (1984), o indivíduo, ao longo da sua história de vida, desenvolve-se e progride de forma específica entre estes estados e provavelmente através de sucessivas oscilações entre um e outro. Uma pessoa pode mover-se do estado dois para o estado três em várias e diferentes sub-fases de avanço na integração, seguidas de consolidação ou regressão à especialização²⁸ (Kolb, 1984).

²⁷ Para a pessoa reflexiva, o despertar para modos activos traz um novo sentido de risco à vida. Mais do que ser influenciado, vê agora oportunidade de influenciar. Para a pessoa que se tenha especializado no modo activo, a emergência do lado reflexivo alarga a gama de escolhas e aprofunda a capacidade de reconhecer as implicações das acções. Para os especialistas no modo concreto, a perspectiva abstracta dá nova continuidade e direcção à experiência. Os especialistas abstractos, com um novo sentido de experiência imediata, encontram uma nova vida e significado nas construções abstractas da realidade (Kolb, 1984).

²⁸ Referimo-nos principalmente à transição entre o estado 2 e 3 porque é aquela que se relaciona de forma particular com o desenvolvimento do adulto.

Ao longo destes três estados, o indivíduo desenvolve também uma consciência qualitativamente diferente. Kolb (1984) associa à aquisição, o desenvolvimento de uma consciência “registrativa”; à especialização, o desenvolvimento de uma consciência crescentemente “interpretativa”; e à integração, o desenvolvimento de uma consciência “integrativa”.

Cada estado de maturação é assim caracterizado pela aquisição de uma estrutura de consciência de nível superior relativamente ao estado precedente. Embora os estados de consciência anteriores permaneçam, é a expansão da consciência para um novo estado que permite o desenvolvimento especializado e integrado do indivíduo.

“Ao longo desta relativa expansão, o acréscimo de estruturas de processamento de informação hierarquicamente mais complexas, dão à consciência capacidade interpretativa e integrativa que suplementa a simples consciência registrativa da infância” (Kolb, 1984, p.154).

A consciência registrativa está associada em Kolb (1984), à expressão de uma elementar forma de aprendizagem numa espécie de registo simples de experiência captada (*apprehension* ou *comprehension*) e transformada (via *intention* ou *extension*) que acumula ao conhecimento e à experiência prévia.

Quando se associam, pelo menos, duas formas elementares de aprendizagem e dessa associação e conseqüente tensão dialéctica entre a forma de captar e transformar a experiência resulta o confronto da experiência actual com as estruturas do conhecimento do indivíduo, este terá de fazer um trabalho suplementar de interpretar essa nova experiência à luz dos seus referenciais que por sua vez podem ser também eles questionados. Esta interpretação em resposta ao interpelar da experiência é do domínio da consciência interpretativa. Este nível de consciência, associado com a combinação em pares (2ª ordem) das elementares formas de aprendizagem, leva o sujeito a definir e moldar o curso da

experiência, conectando-a a uma forma mais integrada de complexidade afectiva, perceptual, simbólica e comportamental. Na ausência de uma consciência integrativa, a consciência interpretativa selecciona, do universo de acontecimentos da vida do indivíduo, as experiências que se enquadram e impulsionam uma determinada orientação para a aprendizagem, por exemplo, uma orientação para a *comprehension* e com ela e respectiva associação entre as formas convergente e assimilativa, o crescimento da complexidade simbólica. Uma espécie de mecanismo de feedback positivo entre a selecção da experiência e a especialização que esta gera num determinado modo de aprender e conhecer, conduz à maior diferenciação de um determinado domínio do desenvolvimento (neste caso a complexidade simbólica) em “prejuízo” dos restantes²⁹. A consciência interpretativa nestes mecanismos “afunilado” de selecção e diferenciação especializada dá ao sujeito a sensação de conhecer a realidade na sua globalidade e de forma holística quando de facto só têm da realidade e dos fenómenos que lhe acontecem, uma visão parcial e especializada.

A consciência interpretativa tem assim uma espécie de “auto-selagem” e “auto-justificação” excluindo aspectos da experiência que não servem à sua estrutura e dificilmente encontrará assim contradições que a possam desafiar na sua validade e interpretação. Kolb (1984) relaciona desta forma a transição da consciência interpretativa para a consciência integrativa como se de uma transição paradigmática se tratasse com tudo o que isso representa, em Khun, de dificuldade no “rompimento” com o paradigma anterior (institucionalizado) para a emergência de um novo³⁰ (Santos, 2003).

Para atingir a consciência integrativa o sujeito tem primeiramente de se libertar deste domínio da consciência interpretativa especializada (Kolb, 1984). Como vimos, Jung chamou a esta transição para a consciência integrativa o processo de individuação, onde a orientação

²⁹ O estilo de aprendizagem particular a condicionar o curso do desenvolvimento.

³⁰ Por esta ordem se razões é difícil a passagem do estado especializado para o estado integrativo do desenvolvimento do adulto.

adaptativa da consciência do Eu social se integra com as suas orientações complementares não conscientes.

O desenvolvimento de uma consciência integrativa começa então com a transcendência da consciência interpretativa especializada do sujeito e continua primeiro, com a exploração das orientações adaptativas não tão expressas (previamente) e depois, com a aceitação “plena” da relação dialéctica entre a orientação dominante e as não dominantes (Kolb, 1984).

A consciência integrativa, pela integração dos opostos modos de captar e transformar a experiência, expande o foco da atenção do indivíduo para outras experiências consciencializando-o de uma realidade mais abrangente do que aquela a que é possível aceder de modo especializado e com a consciência interpretativa. Tal facto conduz também à maior diferenciação dos outros domínios do desenvolvimento e à maior interdependência entre eles em processos de aprendizagem de ordem superior e de níveis elevados de complexidade – estruturalmente mais próximos do apex do cone.

A consciência integrativa acresce à consciência interpretativa uma perspectiva “de facto” holística da realidade. Enquanto a consciência interpretativa é primeiramente analítica e as experiências podem ser tratadas isoladamente, a consciência integrativa é primeiramente sintética colocando a experiência isolada num contexto mais alargado e que sirva para a sua redefinição – é esta síntese da experiência que permite a (re)construção em sistemas mais alargados e inclusivos que integram a oposição dialéctica entre conhecimentos inicialmente (aparentemente) inconciliáveis (Kolb, 1984).

A consciência integrativa gera integridade, estado máximo de desenvolvimento do indivíduo que poucos atingem no seu período de vida (Kolb, 1984).

Muitas descrições deste estado vêm da literatura mística ou religiosa (transcendental). A consciência integrativa e o desenvolvimento integrado não são contudo características distintivas, nem exclusivas, da vida monástica ou religiosa (Kolb, 1984).

Em muitas carreiras os níveis mais elevados de responsabilidade requerem uma perspectiva integrada que permita abordar de forma criativa e efectiva assuntos emergentes. De facto existem desafios ao desenvolvimento integrativo em todas as carreiras, a todos os níveis, assim como na nossa própria vida privada (Kolb, 1984).

O desafio do desenvolvimento integrativo é grande e nem todos têm sucesso em ir ao seu encontro, independentemente da sua inteligência e do nível de qualificação e especialidade profissional³¹ (Kolb, 1984).

O pináculo do desenvolvimento é a integridade. É esse elevado nível de funcionamento humano que nos esforçamos consciente ou mesmo inconscientemente, talvez naturalmente, por atingir (Kolb, 1984). A motivação para alcançar a integridade é um bem profundo da humanidade – o desejo de alcançar, de compreender, de tornar-se, de crescer, uma motivação persistente pela mestria a que Freire se referiu como “inacabamento humano” (Freire, 1970).

O desafio da aprendizagem ao longo da vida é, para Kolb (1984) e acima de tudo, o desafio do desenvolvimento integrativo e deveria ser assim encarado por todos os agentes formativos de adultos e idosos.

³¹ Como vimos a especialização profissional pode ser ela mesma inibidora o desenvolvimento de uma perspectiva integrativa.

A Flexibilidade Adaptativa e Perfil “Equilibrado”³² no Learning Style Inventory

A integração expressa-se comportamentalmente no indivíduo pelo desenvolvimento gradual daquilo que Kolb (1984) chama de flexibilidade adaptativa. A flexibilidade adaptativa entre estilos é a capacidade que o indivíduo desenvolve de, perante diferentes ambientes e demandas de aprendizagem específicas, correspondentes a diferentes estilos (situações divergentes, situações assimilativas, situações convergentes e situações acomodadoras), responder de forma adaptativa com a evidência do estilo correspondente.

A flexibilidade adaptativa revela, desta forma, a superação de um posicionamento fixo numa dada orientação especializada cuja resposta poderá tornar-se inadequada em várias situações. Revela a capacidade de expressão de modos não dominantes de lidar com o mundo e a aceitação “plena” da relação dialéctica entre a orientação de aprendizagem dominante e as não dominantes. Reflete a superação da especialização e a expansão da consciência para níveis integrativos geradora de desenvolvimento integrado (Kolb, 1984).

Estudos feitos com o *Adaptive Style Inventory (ASI)*³³ apontam a flexibilidade adaptativa como marca de desenvolvimento do indivíduo. Níveis elevados de flexibilidade adaptativa em Kolb correlacionaram-se fortemente com elevados níveis de desenvolvimento do ego em Leovinger (Kolb, 1984, 2005). Indivíduos com elevada flexibilidade adaptativa demonstraram ser também mais auto-dirigidos, com estruturas de vida mais ricas e maior riqueza nas relações interpessoais e experienciam menos conflito nas suas vidas (Kolb 1984, 2005).

³² Entenda-se por perfil equilibrado no LSI, a menor especialização de uma pessoa em qualquer uma das duas dimensões dialécticas da aprendizagem. Kolb refere-se a estas pessoas como “*balanced people in their learning orientation on the LSP*” (Kolb, 2005, p. 29).

³³ O *Adaptive Style Inventory (ASI)* é uma versão modificada do Learning Style Inventory (LSI), desenvolvido para avaliar a variabilidade situacional do estilo de aprendizagem em resposta a diferentes tipos de demandas de tarefas de aprendizagem. Mede a flexibilidade adaptativa na aprendizagem, em que medida o indivíduo sistematicamente muda o seu estilo de aprendizagem em resposta a diferentes situações de aprendizagem na sua vida.

Mainemelis, Boyatzis & Kolb (2002) utilizaram o LSI e o ASI para testar uma hipótese fundamental da teoria da aprendizagem experiencial: Quanto mais equilibrado for o perfil de uma pessoa no LSI³⁴, maior será a sua flexibilidade adaptativa no ASI. Os resultados suportaram a hipótese, mostrando que pessoas com perfis de aprendizagem equilibrados em ambas as dimensões do LSI têm mais flexibilidade adaptativa no ASI (e logo um nível mais integrado de desenvolvimento). A relação foi mais forte na dimensão abstracto/concreto do que na dimensão acção/reflexão. Os estudos também produziram resultados inesperados. Quando seria esperado que pessoas com estilos de aprendizagem especializados mais marcados mostrassem menor flexibilidade adaptativa no ASI, os resultados mostraram que isso é verdade para os estilos de aprendizagem abstractos (convergente e assimilador) mas não para os concretos (acomodador e divergente) (Kolb, 2002).

³⁴ Para avaliar o perfil de equilíbrio no LSI foram utilizados os valores absolutos nas dimensões: abstracto/concreto (CA-EC); e activo/reflexivo (EA-OR).

Sabedoria

Raízes Históricas e Culturais

Apesar do relativamente recente interesse da Psicologia na Sabedoria³⁵, este “não é nem um conceito novo nem originário da tecnologia ou da avançada era da informação” (Birren & Svensson, 2005, p.3).

Como tantos outros conceitos ancestrais também a sabedoria encerra uma multiplicidade de significados, com diferentes origens históricas e culturais, e que permanecem de uma forma ou de outra no simbolismo contemporâneo do senso comum influenciando também a leitura que teóricos e investigadores considerados *experts* fazem dele (Birren & Svensson, 2005; Kunzmann & Baltes, 2005; Takahashi & Overton, 2005).

Talvez (também) por isto abundem as alusões à definição de sabedoria, quer no campo das teorias implícitas, quer no das teorias explícitas, permanecendo um debate aceso em torno de um consenso conceptual, suficientemente abrangente e transculturalmente aceite (Takahashi & Overton, 2005).

Takahashi e Overton (2005), numa análise histórica e cultural da Sabedoria, identificam duas conceptualizações fundamentais com origem geograficamente diferente e vias de desenvolvimento próprias: a “conceptualização ocidental de sabedoria” e a “conceptualização oriental de sabedoria”.

Conceptualização Ocidental da Sabedoria

No ocidente, os primeiros registos associados à Sabedoria surgem no Egipto (3000 anos A.C.). Nesta civilização encontram-se referências a Sabedoria dispersas em canções e parábolas como uma espécie de instrumento pragmático que “atribuisse sentido” ou tornasse inteligível o sofrimento Humano e a natureza paradoxal da Vida. A sabedoria referia-se

³⁵ Últimas duas décadas do século XX.

também, na altura, a um conjunto de códigos, moral e religiosamente aceites, enfatizando virtudes práticas como a paciência, a honestidade e a conformidade, denunciando vícios anti-sociais como a avareza e o egoísmo (Takahashi & Overton, 2005).

Esta tradição foi mais tarde incorporada em documentos organizados e conhecidos como a literatura hebraica de sabedoria (Livro de Bem Sirá, Livro dos Reis, Livro de Job, etc). A tradição hebraica enfatizava a forte adesão à fé religiosa, como o principal caminho para a sabedoria. No livro de Job, a história de um homem que se esforçava por encontrar um sentido para a sua vida no meio de uma série de infortúnios é ilustrativo desta perspectiva. A sabedoria, nesta história, advinha da capacidade deste Homem reconhecer o seu lugar numa dada Ordem Divina, que se encontrava muito além da sua capacidade do entendimento humano e que só em níveis mais elevados de vivência da fé se acreditava ser possível de alguma forma reconhecer³⁶ (Takahashi & Overton, 2005). No primeiro livro dos Reis pode ler-se também que a sentença do Rei Salomão³⁷, exemplo de sabedoria no exercício da justiça, decorreu, não do desenvolvimento de uma capacidade humana, mas sim de uma dádiva Divina. Deus prometeu a Salomão sabedoria que ultrapassasse todos os Homens antes e depois de si. “Esta sentença de Salomão tornou-se conhecida de todo o povo de Israel que sentiu, por isso, muito respeito pelo rei, vendo que Deus lhe tinha dado sabedoria para administrar justiça” (Livro I dos Reis, Cap. 3, Versículo 28) - a sabedoria aparece como dádiva divina acessível a quem estabelecesse e cultivasse uma relação próxima com o divino.

Outro dos grandes contributos para a herança intelectual ocidental chega-nos da Grécia antiga onde a sabedoria ou *sophia* era considerada a forma última de virtude, ou o conhecimento acerca da verdadeira natureza das coisas. Os filósofos gregos, os “amantes da Sabedoria”, os mais conhecidos pelo Homem moderno, foram os primeiros a tentarem

³⁶ A justificação para o sofrimento humano e para o infortúnio estaria numa dada e sábia ordem divina cujo entendimento dependeria do desenvolvimento da fé e de uma relação próxima com Deus.

³⁷ Livro I dos Reis, Capítulo 3, Versículo 16 - 28.

compreender o mundo usando a razão mais do que a confiança na religião, autoridade ou tradição (Birren & Svensson, 2005). Enfatizavam o racional, as capacidades analíticas de ser cidadão produtivo, desvalorizando as dimensões emocionais e intuitivas da psique humana, consideradas como formas de condicionamento de um pensamento claro. A sabedoria significava, na Grécia antiga, ter um vasto conhecimento de base e uma elevada capacidade cognitiva para utilizar esse conhecimento. Sócrates foi proclamado o mais sábio Homem de Atenas. Afirmava que conhecer as próprias limitações cognitivas seria uma importante qualidade de sabedoria e que esta diferenciaria os filósofos, amantes da sabedoria, dos sofistas. Apesar de se crer que somente os deuses poderiam efectivamente possuir sabedoria, os antigos gregos acreditavam que seria importante para os humanos esforçarem-se por procurar essa sabedoria através do estudo da filosofia (Takahashi & Overton, 2005).

As antigas descrições ocidentais de sabedoria e nomeadamente as do período clássico foram mais tarde reorganizadas num sistemático enquadramento cristão. A tentativa de Santo Agostinho³⁸ de combinar as ideias de Platão com a fé Cristã foi exemplo disso. Afirmava que cultivar o conhecimento do Deus Cristão (*Sapiencia*) seria a via principal para se atingir a Sabedoria³⁹ (Takahashi & Overton, 2005).

Com o Renascimento e o reforço da perspectiva antropocêntrica, reabriu-se caminho ao desenvolvimento do pensamento racional (de raiz clássica) e a noção de sabedoria acompanhou também esta tendência. Para Montaigne, uma pessoa verdadeiramente sábia teria fundamentalmente uma atitude crítica e estaria sempre consciente do seu conhecimento e da sua ignorância. Para Francis Bacon, na sua perspectiva de ciência enquanto ordem

³⁸ Santo Agostinho foi, no séc., um dos principais agentes do desenvolvimento do cristianismo do ocidente.

³⁹ Deus era visto como o juízo último que detêm a verdade absoluta, cabendo aos Homens, suas criações, seguir a sua verdade. Por outras palavras, a sabedoria não sendo autenticamente humana foi o meio para esbater o abismo existente entre o conhecimento do Criador e a sua criação. Embora alguns Cristãos mantivessem a assunção de uma unidade essencial entre Deus e a Criação, essa assumpção permaneceu sempre pouco evidente e nunca se tornou no princípio prevalente da principal tradição ocidental.

máxima⁴⁰, a sabedoria estaria mesmo na capacidade do homem utilizar estritamente o pensamento indutivo no quadro da abordagem sistemática da ciência para descobrir os processos e aspectos subjacentes a todos os fenómenos observáveis (Birren & Svensson, 2005).

Para René Descartes, figura chave da revolução científica do sec. XVII, a única base do conhecimento seria a evidência decorrente da dedução de proposições pela razão, com origem numa mente questionadora. O homem deveria duvidar de tudo, até atingir um primeiro princípio que não pudesse ser posto em dúvida. A Sabedoria enquanto conhecimento cognitivo seria então acessível pelo uso da reflexão, da razão, e pela decisão ética. A sabedoria enquanto, perspectiva religiosa, seria por sua vez, baseada na fé e revelação de Deus (Birren & Svensson, 2005).

Evidenciando a importância da experiência sensorial, o filósofo Inglês John Locke e representante do empirismo britânico, afirmava que esta seria a fonte para todas as nossas ideias e que o conhecimento (base da sabedoria) nasceria da reflexão sobre a informação sensorial, na forma abstracta. Nos escritos de Locke as referências a sábio e sabedoria são feitas no contexto do conhecimento de Deus. Afirmava que o melhor e mais verdadeiro conhecimento de Deus se adquiria através da meditação. O Homem sábio e considerado viveria pelo cuidadoso e correcto uso do pensamento e da razão (Birren & Svensson, 2005).

Immanuel Kant, filósofo e referência incontornável do pensamento ocidental, baseava a sua definição de filosofia na antiga *filo-sophia*, ou o desejo pelo amor e exercício da sabedoria. Acreditava que a filosofia seria a doutrina e o exercício da sabedoria. Escreveu que o homem não possui a sabedoria apenas sente amor por ela. A sabedoria permanece o ideal, o modelo, nunca para ser atingido mas apenas para ser buscado. Para si a ideia de sabedoria deveria estar nos fundamentos da filosofia, tal como a ideia de santidade está nos

⁴⁰ Foi Francis Bacon que introduziu pela sua obra, ou *Novum Organum* novo método, o conceito de método científico facto que o colocou também na origem da moderna ciência.

fundamentos do cristianismo. Para Kant, as qualidades essenciais para o filósofo ideal estariam fundadas nas leis da razão e na busca incessante e continua pela sabedoria. A sua filosofia cósmica, referente à busca da sabedoria, era personificada no filósofo ideal (Birren & Svensson, 2005).

A perspectiva dominante da conceptualização ocidental de sabedoria, está então no desenvolvimento da fé e aprofundamento de uma relação com o divino (com Deus) e/ou na existência de elevadas capacidades psicológicas, particularmente as de natureza cognitivas, como a posse de uma extensa base de conhecimento e a capacidade para utilizar esse conhecimento. A associação entre sabedoria e conhecimento é tal, que como sugerem Csikszentmihalyi e Rathunde (1990), a perspectiva ocidental de sabedoria chegou mesmo a falhar na sua diferenciação do conceito de conhecimento, surgindo ambos e durante muito tempo como sinónimos.

Conceptualizações Orientais de Sabedoria

Em contraste com a tradição intelectual ocidental, que se esforça por definições precisas de um determinado conceito, a tradição oriental deixa habitualmente e intencionalmente em aberto o sentido preciso de um conceito, para aumentar a potencial flexibilidade da sua interpretação⁴¹. Desta forma, as interpretações orientais de sabedoria são habitualmente vagas mas tendem a abarcar um significado mais amplo enfatizando domínios não cognitivos de sabedoria (Takahashi & Overton, 2005).

Nesta conceptualização oriental são habitualmente evidenciadas características “transformativas” e “integrativas” da sabedoria.

⁴¹ Isto poderá constituir uma dificuldade se pensarmos no necessário rigor e objectividade conceptual para a operacionalização e abordagem empírica da realidade.

A característica transformativa de sabedoria é comparada à experiência transcendental associada a práticas espirituais orientais (Yoga, Zazen, etc) e relaciona-se com o movimento progressivo da mente humana em direcção a níveis superiores (Takahashi & Overton, 2005).

A característica integrativa da sabedoria refere-se à integração de vários aspectos da consciência humana (p. e.: cognição, afecto e intuição). Enraizado no ancestral princípio védico de “não separar”, estes múltiplos aspectos da consciência são olhados como processos interdependentes necessários para o todo da sabedoria e só têm sentido na sua conjugação em dado contexto.

Partindo desta perspectiva, a sabedoria é uma espécie de compreensão que não é estritamente mediada pela razão (representada por estruturas cognitivas), mas uma experiência mais ampla, pessoal e intuitiva. Por outras palavras, a sabedoria no oriente, refere-se a um processo de entendimento directo sem intelectualização explícita e muito relacionado com o envolvimento emocional (Takahashi & Overton, 2005).

Os ensinamentos orientais não dão habitualmente ênfase à aprendizagem intelectual enquanto método para o desenvolvimento de sabedoria. No caso do Budismo Zen, por exemplo, as palavras – o veículo primário das representações intelectuais no ocidente – não são nem necessárias nem suficientes para a sabedoria, chegam a ser mesmo entendidas como um obstáculo no caminho da sabedoria. No mesmo sentido, a centralidade dos ensinamentos de Confúcius, em *Analect*, não está tanto na descoberta da verdade pela lógica, ou pelo conhecimento, mas pelo esforço pessoal e compromisso de auto-aprendizagem moral, intelectual e emocional. Em resultado disto, em vez de se ensinar aos estudantes “o que é” a sabedoria através de palavras, as disciplinas orientais ensinam “como” experienciar a transformação e integração (características da sabedoria), por métodos como a Yoga e a meditação (Takahashi & Overton, 2005).

As tradições orientais com expressão residual ao nível da investigação em sabedoria, evitam articular partes, mas enfatizam os processos transformativos e integrativos da sabedoria como um todo. Segundo Takahashi & Overton, (2005), constata-se que no oriente, a sabedoria é vista não apenas como um conhecimento pragmático⁴² mas também como uma progressiva realização experiencial de nível superior que integra vários domínios psicológicos. Embora esta realização fosse tradicionalmente referida enquanto transcendência ou emancipação espiritual, (conotação mágica para a qual contribuíram alguns dogmas religiosos), a perspectiva inclusiva da sabedoria oriental implica essencialmente uma compreensão reflexiva que emerge através da experiência e atribui igual peso aos domínios, cognitivo, afectivo, intuitivo e interpessoal da consciência.

A proposta teórica de Monika Ardelt (2003), que aqui escolhemos enquanto enquadramento privilegiado para operacionalização do constructo da sabedoria e que adiante desenvolveremos, assenta nesta perspectiva integrada de raiz conceptualmente oriental.

A Conceptualização Ocidental de Sabedoria é aquela que tem prevalecido na investigação em Sabedoria. Ao focar-se sobretudo nas características cognitivas, como a posse de uma ampla base de conhecimento e uma capacidade de processamento de informação eficiente para o utilizar, esta perspectiva tem segundo Takahashi e Overton (2005), circunscrito, talvez demasiadamente, o multidimensional conceito de sabedoria.

Conceito Multidimensional

“Olhando para trás no tempo, podemos ver que o sentido e o entendimento da sabedoria mudaram através da história” (Birren & Svensson, 2005, p. 14).

É claro e apenas a partir de uma perspectiva histórica, cultural e filosófica, que o conceito de sabedoria é multidimensional, o que desafia desde logo uma definição simples ou

⁴² A tradição oriental inclui igualmente a perspectiva pragmática e os componentes cognitivos da sabedoria ao longo do processo transformativo e integrativo mas não têm sobre eles a mesma perspectiva ocidental.

uma operacionalização que vá facilmente de encontro ao científico critério do controlo, replicação e predição (Birren & Svensson, 2005).

Embora o conceito de sabedoria tenha tido uma longa história na filosofia e na religião, na Psicologia, a sabedoria é um campo relativamente novo⁴³. Atendendo a que a sabedoria é (como vimos) um conceito amplo, de enorme riqueza e múltiplos significados, desenvolver na Psicologia uma definição compreensiva (de sabedoria), que permita operacionalizá-la e abordá-la empiricamente, é difícil, senão impossível (Kunzmann & Baltes, 2005, p.112).

Kunzmann e Baltes (2005), entendem por isso que qualquer definição objectiva, no quadro das abordagens explícitas de sabedoria, deverá ter em consideração, quer o conhecimento histórico, cultural, filosófico e religioso da sabedoria, quer as representações contemporâneas que a sociedade tem dele e que a ciência se apropria objectivamente no campo da investigação das teorias implícitas.

Para os psicólogos, as teorias implícitas e trabalhos de natureza histórica e cultural realizados em torno da sabedoria são importantes, uma vez que estas duas linhas de investigação podem contribuir com informação preciosa para as definições explícitas de sabedoria. Posto de outra forma, na nossa perspectiva, deveria existir um acordo suficiente entre modelos explícitos de abordagem psicológica de sabedoria e conceptualizações de sabedoria provenientes da filosofia e do senso comum das pessoas (Kunzmann & Baltes, 2005, p.114).

⁴³ A história do estudo da sabedoria pela psicologia é curta. Só nos finais de 1980, inícios de 1990 é que a investigação em sabedoria realmente se iniciou. Antes disso havia apenas alguns esforços teóricos (Brugman, 2000).

Sendo a sabedoria altamente valorizada como virtude mas não tendo ainda uma definição objectiva universalmente aceite, é encarada (por alguns) como um tópico questionável para a investigação em Psicologia (Baltes, Gluck, & Kunzmann, 2002). Os psicólogos têm de entrar num mundo de definições, de valores e virtudes para estudar a sabedoria. Têm de preocupar-se não apenas com processos de pensamento racional mas com formas reflexivas e experienciais de pensamento. Isto constituiu uma dificuldade numa disciplina que só recentemente emergiu do behaviorismo e continua a valorizar a objectividade⁴⁴ (Bluck & Gluck, 2005).

Quadro 1

Definições do Conceito de Sabedoria

Definições do conceito de Sabedoria	
Autor	Definição
Robinson	Três definições históricas: (1) Gregos – Uma vida moral intelectual e prática vivida em conformidade com a verdade e com a beleza; (2) Cristãos – Uma vida vivida em busca do divino e da verdade absoluta; (3) Contemporânea – Uma compreensão científica das leis que regem o mundo.
Csikszentmihalyi & Rathunde	Uma abordagem hermenêutica evolutiva que sugere que a sabedoria é um processo cognitivo holístico, virtude ou guia para a acção e um estado de espírito desejável.
Labouvie-vief	Um diálogo suave e equilibrado entre dois tipos de atributos: externos, objectivos, formas lógicas de processamento (<i>logos</i>); e internos, subjectivos, formas organísmicas (<i>mythos</i>).
Baltes and Smith	A sabedoria é o domínio da pragmática fundamental da vida tal como o planeamento e revisão da vida. Requer um elevado conhecimento factual e processual acerca de assuntos e problemas da vida, conhecimento acerca de diferentes contextos de vida, valores e prioridades, assim como da sua imprevisibilidade.
Chandler and Holliday	Filosofia contemporânea dos limites da ciência conceptualização da sabedoria para um conhecimento do tipo tecnológico. Uma descrição mais rigorosa de sabedoria pode necessitar de descritores de competência tipo bem definidos, organizados e multidimensionais. Isto envolve recuperar conhecimento antigo e que foi esquecido.

⁴⁴ Este é aliás uma das razões apontadas para que a Psicologia, só se tenha referido recentemente à sabedoria enquanto objecto de estudo. A evolução epistemológica, mesmo no campo da própria Psicologia, abriu espaço para a consideração de outros objectos de estudo e a emergência de novas abordagens como aquelas que hoje temos no estudo da sabedoria.

Sternberg	A sabedoria é um estilo metacognitivo mais a sagacidade. Saber que não se sabe tudo, perseguindo a verdade na medida em que esta seja possível de ser conhecida.
Orwoll and Permuter	Um estudo personológico de sabedoria sugere que esta é um equilíbrio multidimensional ou integração da cognição e dos afectos, afiliação, e preocupações sociais. A essência da sabedoria está num elevado desenvolvimento da personalidade juntamente com competências cognitivas.
Meacham	A sabedoria é a consciência da falibilidade do conhecimento e um esforço pela busca de equilíbrio entre o saber e a dúvida. A idade não é um componente explícito de sabedoria, de facto pode perder-se com a idade. A idade está associada com mudanças na sabedoria, desde manifestações simples às mais profundas.
Kitchener and Brenner	A sabedoria é uma capacidade intelectual que permite estar consciente das limitações do conhecimento e do seu impacto no juízo e resolução de problemas pouco estruturados - características do Juízo Reflexivo.
Arlin	A sabedoria está intimamente associada à capacidade de identificar problemas, processo cognitivo fundamental para a reflexão e juízo.
Pascoal- Leone	A sabedoria é um processo de integração dialéctica de todos os aspectos da personalidade, incluindo o afecto, a vontade, a cognição e as experiências de vida.
Kramer	A sabedoria é uma forma organísmica de integração de modos de pensamento relativista e dialéctico, afectos e reflexão; uma perspectiva da realidade desenvolvida no quadro da inter-relação destes elementos.
Birren and Ficher	A sabedoria é a integração de aspectos de ordem afectiva, conativa, e cognitiva, que se manifestam nas respostas humanas a problemas e tarefas da vida. A sabedoria é um equilíbrio entre valências opostas: emoções fortes e distanciamento; acção e inércia; conhecimento e dúvida. Tende a aumentar com a experiência e portanto com a idade mas não se encontra exclusivamente na velhice.

Fonte: Birren & Ficher, 1990, pp. 325-326.

Quadro 2

Definições mais Recentes de Sabedoria

Autores	Definições
Christine A. Bates	Já não chega nem faz sentido continuar a olhar a sabedoria como um simples fenómeno, ou uma espécie de entidade, ou enquanto um corpo de conhecimento que nos ajuda a gerar uma determinada resposta. Agora a noção de sabedoria tem de incorporar um processo de chegada à verdade, que vá de encontro às necessidades e contextos individual, comunidade ou país.
Gerald Brugman	A sabedoria é <i>expertise</i> na incerteza. Envolve componentes metacognitivas, afectivas e comportamentais.
Howard M. Chandler	A Psicologia védica de Maharishi Mahesh Yogi... propõe-se que a

	fonte unificada de todo o conhecimento e experiência, incluindo os afectos e a cognição, é um campo transcendental de consciência pura (o Self) que pode ser conhecido por experiências directas (auto-conhecimento). A sabedoria é descrita como um estado de enlightenment no qual o auto-conhecimento estabilizado resulta numa personalidade totalmente integrada.
William Randall & Gary Kenyon	<u>Sabedoria “normal”</u> está relacionada com o encontrar de sentido na vida e no sofrimento (dimensão mística e espiritual). Tem a ver com a pessoa aceitar, possuir, e valorizar a sua própria vida e as suas histórias, incluindo o que não viveu e as histórias que não contou. <u>Sabedoria “extraordinária”</u> inclui seis dimensões: (1) a dimensão cognitiva que envolve um determinado nível de compreensão intelectual; (2) A dimensão prática e experiencial relaciona-se não apenas com ideias abstractas ou teorias mas com vida do dia-a-dia; (3) os aspectos interpessoais da sabedoria implicam a percepção de uma história maior na qual vivemos; (4) A dimensão ético-moral que se preocupa com o que os gregos se referiam por “conhecer e fazer o bem”; (5) a expressão idiossincrática – tantas expressões de sabedorias quanto os seres humanos que existem; (6) A dimensão mística e espiritual da sabedoria extraordinária, a experiência especial e/ou <i>insight</i> na natureza dos cosmos e do lugar do Homem nele.

Fonte: Birren & Svensson, 2005, p. 18.

“Depois de mais de um quarto de século de crescente investigação em sabedoria, existirá uma definição unânime? A resposta continua a ser não, mas podemos estar perto de chegar a um acordo geral e comum acerca da definição de sabedoria, todavia medir sabedoria é uma outra questão” (Ardelt, 2005, p.xii).

As propostas de definição do conceito de Sabedoria que surgem nas tabelas 1 e 2, têm origem em diferentes estudos realizados no quadro das teorias implícitas de sabedoria e/ou estão na base de diferentes abordagens no quadro das teorias explícitas de sabedoria.

Investigação em Sabedoria

Para além dos trabalhos de natureza histórica e filosófica, dos quais demos conta na referência histórica e cultural que fizemos ao conceito de sabedoria, existem, no estudo da sabedoria, duas grandes áreas de investigação: a investigação no campo das “Teorias Implícitas de Sabedoria”; e a investigação no campo das “Teorias Explícitas de Sabedoria”.

Teorias Implícitas de Sabedoria

As teorias implícitas de sabedoria, também designadas por *lay perceptions* (Hershey & Farrell, 1997), *folk conceptions* (Sternberg, 2000), *folk ideas* (Montgomery, Barber, & McKee, 2002), ou *underlying structure of perceptions* (Clayton & Birren, 1980), são concepções de sabedoria que as pessoas detêm ao nível do senso comum numa dada cultura e sociedade.

As abordagens no campo das teorias implícitas de sabedoria, pretendem aceder a essas concepções/representações e avaliar o modo como as pessoas definem sabedoria. Este conceito do senso comum formou-se nas pessoas não por estudos dirigidos, mas através da vida em sociedade e aprendizagem da sua linguagem e significados.

Acredita-se ser possível, através da análise das concepções dos sujeitos de um dado grupo/sociedade, aceder ao seu universo simbólico colectivo e: (1) à forma como uma dada cultura / sociedade emprega o termo sabedoria; (2) à forma como as pessoas julgam os outros em relação à sabedoria; (3) à forma como as pessoas olham para os seus próprio comportamentos, sentimentos e pensamentos, enquanto sábios ou não sábios.

Os investigadores que estudam empiricamente a sabedoria no quadro das teorias implícitas, examinam as representações metais individuais dos sujeitos sobre o que é que constitui a sabedoria, ou o ser sábio. Questões como: “O que é a sabedoria?”; “Quais os traços de um pessoa considerada sábia?”, enquadram-se neste tipo de abordagem. A resposta dada pelos sujeitos a estas questões é considerada informação importante para a consolidação teórica e conceptual de sabedoria (Marchand 2001; Sternberg, 1985).

Com a abordagem das teorias implícitas, os cientistas sociais não estão já no campo da aceitação, medindo não virtudes ou valores, mas representações mentais. Todavia e apesar do alcance e valor destes estudos e do facto de serem predominantes no domínio da sabedoria, tem-lhes sido muitas vezes atribuído um estatuto secundário em relação às teorias

explícitas (Sternberg, 1990). Ainda assim, e ao longo destes últimos anos (já neste século XXI), constata-se um crescimento relativo do número e diversidade destes estudos (Bluck & Gluck, 2005).

Uma revisão literária, realizada por Bluck e Gluck (2005), ao nível das teorias implícitas de Sabedoria, permitiu distinguir fundamentalmente três linhas de pesquisa:

- Na primeira e mais antiga, os participantes geram descritores de sabedoria e/ou organizam-nos de acordo com a sua perspectiva de sabedoria. Os estudos focam-se em características que as pessoas ajuízam como sendo típicas dos sábios. Os investigadores recolhem e analisam relações entre estas características para identificarem componentes de sabedoria;
- Na segunda linha, os participantes são questionados acerca de experiências pessoais de sabedoria. Esta linha de pesquisa incide na sabedoria tal como é percebida na vida do próprio, considerado sábio pelos outros. Os investigadores pedem aos sujeitos dos seus estudos para nomearem pessoas que considerem sábias (pessoas que tivessem conhecido pessoalmente ou figuras públicas) e depois analisam características dessas pessoas. Alternativamente podem focalizar-se em narrativas autobiográficas relativas a momentos em que as pessoas sentiram que agiram com sabedoria nas suas próprias vidas;
- Na terceira linha de pesquisa é apresentada aos participantes informação experimentalmente manipulada (textos, vídeos) e pedido para a ajuizarem em relação à sabedoria. O investigador manipula informação relativa a uma pessoa alvo e depois fornece-a aos participantes do estudo solicitando-lhes que se pronunciem sobre a sabedoria dessa pessoa. A manipulação experimental pode envolver diferentes grupos de participantes recebendo diferentes informações, permitindo desta forma estudar também a independência ou o efeito interactivo de determinada

característica na percepção de sabedoria. As características mais manipuladas têm sido o género e a idade cronológica da pessoa alvo.

Porque muito do que está conceptualizado em relação à sabedoria e na base de algumas abordagens explícitas, resulta de estudo desenvolvidos no campo das teorias implícitas, vejamos algumas das principais concepções de sabedoria decorrentes de pesquisas a este nível.

Concepções de sabedoria das teorias implícitas.

Embora, e como seria de esperar, nem todos estes estudos identificassem definições implícitas semelhantes, todos concordaram em afirmar que a sabedoria é um constructo multidimensional e não unidimensional e que é definido de forma diversa entre diferentes grupos e populações (Takahashi & Overton, 2005).

Olhando para a investigação realizada neste âmbito, identifica-se um determinado número de características consideradas distintivas de sabedoria. (Bluck & Gluck, 2005; Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986; Sternberg, 1986; Takahashi & Overton, 2005).

Bluck e Gluck (2005) fazendo uma revisão de cinco teorias implícitas de sabedoria (Clayton & Birren, 1980; Hershey & Farrell, 1997; Holliday & Chandler, 1986; Jason, Reichler, King, Madsen, Camacho, & Marchese, 2001; Sternberg, 1985), identificam cinco aspectos considerados essenciais para a sabedoria: capacidade cognitiva; *insight*; atitude reflexiva; interesse e preocupação com os outros, e competências pragmáticas.

Todos estes estudos identificaram uma forte base cognitiva de sabedoria. Aspectos de inteligência, pré-condição para uma boa resolução de problemas, foram consistentemente referidas em todos estes estudos, quer relativos à inteligência fluida (como o pensamento

lógico, boa capacidade de raciocínio), quer relativas à inteligência cristalizada (conhecimento e experiência) (Bluck & Gluck, 2005).

O segundo aspecto referido foi o *insight*, ou seja, a motivação e habilidade para compreender claramente um problema vendo para além do óbvio e captando a sua essência. Isto inclui intuição e a profunda compreensão da perspectiva dos outros assim como das nossas próprias ideias e motivos. Pode também implicar a procura de informação adicional, quando necessário, para ganhar uma maior e mais profunda compreensão (Bluck & Gluck, 2005).

O terceiro aspecto referia-se à atitude reflexiva, ou seja, uma motivação básica para pensar aprofundadamente acerca das coisas, pessoas e nós próprios, e para pensar antes de agir ou falar. É habitualmente descrito em combinação com uma forma discreta e calma de se estar (Bluck & Gluck, 2005).

O quarto aspecto foi o interesse e preocupação com os outros. O Indivíduo sábio, foi tido como alguém que contém uma atitude geral de bondade e interesse pelos outros, uma capacidade para ver a perspectiva dos outros e compreender os seus sentimentos, assim como respeita-los e ser imparcial (Bluck & Gluck, 2005).

O quinto aspecto referia-se a competências de resolução de problemas concretos do dia-a-dia e efectivamente à aplicação de todos os demais aspectos acima descritos a situações de vida real. Incluía o bom julgamento na compreensão de problemas, a sensibilidade, o reconhecimento dos seus próprios limites, e competências sociais necessárias para dar um bom e pratico conselho (Bluck & Gluck, 2005).

Sternberg (1990) numa análise comparativa dos conceitos de sabedoria, inteligência e criatividade, identificou em diferentes grupos, os seguintes (considerados) indicadores de sabedoria: elevada capacidade de raciocínio; juízos excepcionais; uso expedito da informação; perspicácia; elevada capacidade de aprendizagem a partir da partilha de ideias e

na interacção com o meio ambiente; e sagacidade. A sagacidade foi considerada o indicador específico de sabedoria.

A idade e a experiência de vida parecem também fazer parte das teorias implícitas de sabedoria das pessoas. No Estudo de Clayton e Birren (1980) a idade foi fortemente conotada com a sabedoria. Nos demais estudos analisados por Bluck e Gluck (2005) apesar da idade não ter sido estudada, o factor “experiência de vida” esteve muito presente nos resultados e relacionado com sabedoria. A idade cronológica, porque de alguma forma relacionada com a “experiência de vida”, poderá pelo menos ser vista como uma variável facilitadora de sabedora (Bluck & Gluck, 2005).

Evidência adicional provém do estudo de Heckhausen, Dixon e Baltes (1989), que focando-se nas crenças dos sujeitos relativamente ao desenvolvimento na adultez, identificou que os sujeitos esperavam, com o aumentar da idade, mais mudanças indesejáveis do que positivas, com excepção de – “dignidade” e “sabedoria”- duas características identificadas como altamente desejadas e esperadas. De acordo com os resultados deste estudo os sujeitos têm a expectativa de que a sabedoria comece a aumentar pelos 55 anos e a decrescer, se alguma vez, mesmo no final da vida.

Outro aspecto que relaciona sabedoria com a idade é o facto de em muitos dos estudos realizados no âmbito da segunda linha de pesquisa das teorias implícitas, a maioria das pessoas nomeadas como sábias serem relativamente mais idosa, ou pelo menos mais velha do que a pessoa que os nomeiam. Para além disso a idade dos nomeados parece crescer com a idade de quem os nomeia (Denney, Drew, & Kroupa, 1995; Perlmutter, Adams, Nyquist, & Kaplan, 1988).

Jason et al. (2001) reportaram uma média de idades dos nomeados de 60 anos, valor semelhante à que foi reportada por Baltes, Staudinger, Maercker e Smith (1995), no seu grupo de nomeados para sabedoria.

Embora o género fosse uma característica pouco referida e relacionada com a sabedoria, a maioria dos nomeados são homens (Denney et al., 1995; Perlmutter et al., 1988; Sowarka, 1989). No estudo de Jason et al., (2001) com uma amostra de 81% de mulheres, 66% dos nomeados como sábios eram homens. Denney et al. (1995) descobriram que pessoas mais velhas nomeavam mais homens e que as mulheres eram mais nomeadas quando os participantes eram questionados acerca de aspectos de sabedoria relativos a relações interpessoal, em oposição à sabedoria em geral.

Esta perspectiva associada ao género encaixa no arquétipo de sabedoria como um homem idoso.

Manipulando as variáveis idade e sexo nos estudos de tipo experimentais, realizados no âmbito da terceira linha de pesquisa das teorias implícitas, nem sempre a relação entre ser homem, ser mais velho e a sabedoria se manteve (Hira & Faulkenderm, 1997; Stange, Kunzmann & Baltes, 2003). Apesar disso, e em concordância com os estudos realizados nas demais linhas de pesquisa (nas teorias implícitas), constatou-se que a idade cronológica da pessoa alvo, nestes estudos, parece ser um importante preditor para ser considerada sábia. Esta relação pode ser moderada por outros critérios como a expressão facial da pessoa alvo, a sua atitude de escuta, ou a qualidade dos conselhos que dá. A idade por si só não é suficiente para a percepção de que alguém é sábio. Aspectos relacionados com o comportamento das pessoas são claramente importantes para o juízo que fazemos sobre o seu nível de sabedoria (Bluck & Gluck, 2005).

Outra das características que fazem de uma pessoa sábia aos olhos de outras é claramente a capacidade de orientar. As pessoas são percebidas como sábias quando ajudaram outras a resolver problemas de uma forma que estava para além daquilo que essa pessoa seria capaz de ver ou de o fazer.

No estudo de Jason et al. (2001), a maioria dos participantes referiu ter utilizado como critérios para nomear determinada pessoa como sábia: a sua capacidade de orientar; de liderança; ou o insight/espiritualidade. Ser inteligente e amar foi também frequentemente mencionado. Questionados acerca da relação dos nomeados com as suas vidas, a maioria dos participantes referiu que os haviam ajudado a definir a sua direcção e objectivos ou os seus valores e crenças.

Também em Montgmorey, Barber e Mckee (2002), as pessoas descritas como sábias nas entrevistas haviam sido mentores dos participantes. Os participantes falaram de como uma pessoa sábia os havia ajudado a ver algo de uma outra forma, ver numa perspectiva mais alargada, encontrar o foco numa situação complexa. Outras quatro características foram referidas enquanto aspectos específicos desta capacidade de orientação: conhecimento; experiência⁴⁵; princípios morais⁴⁶; e compaixão nas relações.

Relativamente às narrativas auto-biográficas, quando é solicitado às pessoas que se refiram a situações das suas próprias vidas em que consideraram ter dito, pensado ou agido de forma sábia, a maioria dos participantes estudados narrou situações relacionadas com decisões de vida, reacções a eventos negativos ou estratégias de gestão da vida (Bluck & Gluck, 2004). Os eventos reportados habitualmente iniciam-se com uma situação difícil, negativa que foi transformada em resultados positivos pelo uso da sabedoria. As narrativas autobiográficas estão normalmente associadas a acontecimentos de vida importantes que tiveram efeitos posteriores, no desenvolvimento da sua personalidade, ou na sua filosofia e perspectiva de vida (Bluck & Gluck, 2004).

Também Sowarka (1989) analisou entrevistas de pessoas sábias e de como demonstraram a sua sabedoria. A maioria das narrativas era também acerca de situações

⁴⁵ A experiência foi aqui distinguida de conhecimento na medida em que se relaciona com a utilização de conhecimento abstracto na própria vida.

⁴⁶ Os princípios morais enquanto orientadores de decisões sábias. As pessoas sábias foram vistas como tendo valores pessoais e esforçarem-se por aderir a eles.

altamente difíceis que a pessoa sábia foi capaz de resolver sugerindo formas eficazes de lidar com o problema.

Gluck, Bluck, Baron e McAdams (2003) a partir de narrativas auto-biográficas, estudaram a forma como as pessoas descrevem que a sabedoria se manifestara nas suas vidas. Identificaram três manifestações fundamentais: (1) empatia e apoio, referindo-se a olhar a perspectiva e o sentimento dos outros e ajuda-los a resolver situações difíceis; (2) conhecimento e flexibilidade, consistindo na confiança que se tem na própria experiência assim como a capacidade para assumir compromissos e mostrar tolerância perante a incerteza; (3) auto-determinação e afirmação, referindo-se ao assumir do controlo da situação e permanecer fiel aos seu valores objectivos e prioridades. Esta última manifestação é um novo aspecto das teorias implícitas identificado amplamente em narrativas auto-biográficas, quando as pessoas se referem a sabedoria nas suas próprias vidas.

Já fizemos referência ao facto da idade ser considerada, ao nível das teorias implícitas, como uma variável relacionada com sabedoria. Olhando a idade de um outro ângulo, há evidências que demonstram que as teorias implícitas dos sujeitos variam de acordo com a sua idade (Bluck & Gluck, 2005; Clayton & Birren, 1980; Knight & Parr's, 1999), mas também dependendo do grupo ocupacional a que pertence e da cultura da sociedade em que está inserido (Birren & Svensson 2005; Sternberg, 1986; Takahashi & Overton, 2005).

As teorias implícitas dos idosos são diferentes das de pessoas de outras idades. São mais críticos em relação à ideia de que a sabedoria vem com a idade e não se consideram mais sábios do que em outros grupos etários (Clayton & Birren, 1980; Perlmutter et al., 1988). Parece que as teorias implícitas dos idosos se revelam mais cépticas em relação à idade do que em outros grupos etários - a idade não traz necessariamente sabedoria. Para além disso, Clayton e Birren (1980) sugerem que os adultos idosos têm uma compreensão mais diferenciada sobre o que é a sabedoria. Também em Knight e Parr's (1999), num estudo

de natureza experimental, os adultos idosos foram mais sensíveis na identificação de comportamentos de sabedoria atribuindo-lhe também um valor maior do que o que aconteceu com participantes de outras faixas etárias. Parecem existir também diferenças na forma como cada grupo etário atribui peso/valor a diferentes constituintes de sabedoria e para Gluck et al. (2003), isso poderá estar relacionado com a preferência dada a aspectos de sabedoria relacionados com as tarefas preponderantes de cada idade. Os adultos idosos valorizaram mais a “compreensão” a “empatia” (Clayton & Birren, 1980) e a “sagacidade” enquanto constituintes de sabedoria, de que noutros grupos etários (Knight & Parr’s, 1999).

Embora tenham já sido estudadas, em diferentes culturas, teorias implícitas de alguns conceitos relacionados com a sabedoria, como a inteligência e a espiritualidade, apenas um reduzido número de estudos tentou alargar a perspectiva do estudo das teorias implícitas de sabedoria para além das convencionais populações americana e europeia (Takahashi & Overton, 2005). Invocando o resultado de alguns desses ainda pouco estudos realizados noutras comunidades, sintetizados por nós no Quadro 3, Takahashi e Overton (2005) colocam em evidência a variabilidade transcultural existente também ao nível das teorias implícitas de sabedoria e a forma como esta tem sido conceptualizada em diferentes regiões do mundo.

Quadro 3

Teorias Implícitas de Sabedoria

Teorias Implícitas de Sabedoria		
Autores	Amostras /método	Resultados
Veldez (1994)	Entrevistas a 15 hispânico-americanos nomeados sábios pelos seus pares	Definições de sabedoria acentuando a dimensão espiritual e interpessoal dando pouco ênfase a aspectos cognitivos
Levitt (1999)	13 Monges Budistas Tibetanos vivendo na região indiana dos Himalaias	Definiram sabedoria como o entendimento das noções Budistas do vazio (a crença na desvalorização radical do mundo fenomenal) e do <i>nonself</i> (a noção de que o Eu é “coeval ⁴⁷ ” com buda)

⁴⁷ Coeval significa Contemporâneo; da mesma Idade.

Takayama (2002)	Homens e mulheres japonesas dos 20 aos 90 anos. (2000 sujeitos, numa escala de Likert, classificaram 22 atributos comportamentais de sabedoria. Submetidos os resultados a análise factorial.)	Quatro factores distintivos de sabedoria: conhecimento e educação; compreensão e julgamento; sociabilidade e relações interpessoais; atitude introspectiva. Takayama conclui que os japoneses tendem a definir sabedoria como competências “prática” e “de base experiencial” e não a associam tanto nem a capacidade de raciocínio nem a uma inteligência general.
Yang (2001)	616 Chineses de Taiwan	Quatro factores distintivos de sabedoria: competências e conhecimentos; benevolência e compaixão; abertura e profundidade; modéstia e <i>unobstrusiveness</i> ⁴⁸ . Yan sublinha que este ultimo factor (modéstia e <i>unobstrusiveness</i>), parece ser uma característica de sabedoria, referida especificamente e apenas em culturas de origem chinesa.

Noutro estudo transcultural, Takahashi e Bordia (2000) compararam definições implícitas de sabedoria entre jovens adultos americanos, australianos, indianos e japoneses. Era pedido aos participantes para associarem o adjectivo sábio com outro descritor associado (p.e.: velhice; desperto, discreto, experiente, intuitivo, com conhecimento) e depois para escolherem entre os descritores, aqueles que mais desejavam para o seu próprio envelhecimento. A análise dos dados revelou um idêntico padrão de associação entre sujeitos americanos e australianos. Para estes, sábio era semanticamente mais próximo de “experiente” e “com conhecimento” e menos associado a “discreto”. Seleccionaram “com conhecimento” e “sábio” como os dois mais desejáveis descritores para um ideal de si e “velhice” e “discreto” como os menos desejados. Estes achados suportam a expectativa de que a perspectiva ocidental de sabedoria enfatiza aspectos analíticos como um amplo conhecimento de base e *expertise* acumulada ao longo da experiência de vida. Jovens adultos indianos e japoneses, por outro lado, entenderam sabedoria semanticamente mais associada a “discreto”, seguida de “velhice” e “experiente”, enquanto “sábio” e “com conhecimento”

⁴⁸*Unobstrusiveness* significa: Não ser inconveniente ou descarado nem evidenciar-se - manter *low profile*.

estiveram entre os pares menos associados. Para além disso os japoneses seleccionaram “sábio” e “discreto” como os adjetivos mais desejados para o ideal de si, enquanto que “ter conhecimento” foi a esse nível muito menos escolhido.

As teorias implícitas de sabedoria podem variar então entre diferentes culturas (Takahashi & Bordia, 2000; Takahashi & Overton, 2005). Em consequência disso, Takahashi e Overton (2005) sugerem, que na exploração do conceito e consolidação da definição de sabedoria – considerada relevante tanto a oriente com ao ocidente – é essencial que os cientistas sociais evitem egocentrismos culturais e conheçam de forma mais abrangente e inclusiva o sentido/significado implicado neste conceito (Takahashi & Bordia, 2000).

Atendendo a que as teorias explícitas sobre sabedoria decorrem largamente das teorias implícitas dos cientistas que as concebem (Sternberg, 1990), não surpreende que os modelos psicológicos contemporâneos de sabedoria tenham raízes conceptuais profundas em tradições culturais específicas. Este será uma das razões para o desacordo teórico existente relativamente ao conceito e critérios de sabedoria. Qualquer reconciliação entre este desacordos deve passar pelo reconhecimento das tradições culturais e intelectuais de sabedoria, não como dicotómicas, mas como complementares pontos de vista da universal condição humana (Takahashi & Overton, 2005).

Teorias Explícitas de Sabedoria

Teorias explícitas de sabedoria, são formulações feitas por teóricos e investigadores supostamente *experts* e não com base no senso comum das pessoas (Sternberg, 1999)⁴⁹.

Investigadores que abordam empiricamente a sabedoria, no quadro das teorias explícitas, procuram essencialmente medir de forma clara, valida e fidedigna, níveis de sabedoria. Partem agora de questões como: “quão sábio é esta pessoa?”; ou “quão sábio é esta

⁴⁹ Teorias explícitas de sabedoria são então aquelas que são construídas e testadas por psicólogos e outros experts. Baseiam-se em definições filosóficas e constructos psicológicos do desenvolvimento humano. Estas definições apontam para medidas de desenvolvimento com as quais se testa os níveis de sabedoria da pessoa.

pessoa em comparação com aquela?”. Para responder a estas questões devem ser capazes, *a priori*, de definir e operacionalizar o conceito de sabedoria para que depois o possam objectivamente e com rigor medir. As dificuldades existentes, primeiro em definir sabedoria e depois em construir instrumentos de medida suficientemente sensíveis, válidos e fiéis, têm afastado muitos investigadores deste tipo de abordagens, sendo estas, por isso, ainda residuais, comparativamente às das teorias implícitas (Marchand, 2005; Kunzmann & Baltes, 2005).

Baltes e colaboradores são quem mais tem investigado no âmbito das teorias Explícitas de Sabedoria.

Segundo Kunzmann e Baltes (2005) existem também dentro das teorias explícitas de Sabedoria diferentes linha de pesquisa que assentam fundamentalmente em três tipos de conceptualizações identificadas na literatura: (1) conceptualização de sabedoria enquanto pensamento dialéctico pós-formal; (2) e sabedoria enquanto forma expandida de inteligência e expertise cognitivo-emocional; (3) conceptualização de sabedoria enquanto aspecto de desenvolvimento da personalidade do adulto.

Sabedoria enquanto pensamento dialéctico pós-formal⁵⁰.

Destacam-se a este nível, os trabalhos de Kramer e Labouvie-vief, mas também a perspectiva de Pascual-Leone sobre a sabedoria e os contributos de Kitchener and Brenner ao nível do estudo da reflexividade crítica.

Usando um enquadramento organicista, Kramer (1990), postulou que todo o conhecimento se desenvolve por estados de crescente integração pela interacção entre a contradição (dentro e entre sistemas) e a resolução dessa contradição.

O princípio central do organicismo é a integração e esta tem por base as teorias dialécticas⁵¹ e a superação da aparente antítese, na síntese de sistemas mais abrangentes e integrados.

Neste processo o indivíduo é um activo construtor da experiência e não um mero agente passivo simplesmente reagindo a ela. Enquanto organismo activo, a pessoa elabora interpretações dos acontecimentos que o rodeiam e age e interage continuamente com o ambiente em ordem a construir e reconstruir a sua experiência.

Para Kramer (1990) “A pessoa sábia pode ser vista como um teórico que mantém um conjunto de assumpções acerca da realidade social e é capaz de efectivamente aplica-las a uma variedade de domínios em ordem a resolver problemas que emergem da sua experiência,

⁵⁰ Foi com origem na controvérsia em torno da insuficiência do proposto estágio do pensamento formal (Piaget, 1955) para a explicação da estrutura do pensamento do adulto e com base na crítica dos neopiagetianos, que surgiram, na década de 70, um conjunto de propostas teóricas de autores como Riegel, Simonet e Kramer, com o objectivo prioritário de expandir a concepção piagetiana das operações formais (Marchand, 2001). Não aceitando que o estágio das operações formais constituísse o nível de equilíbrio final foi postulada a existência de um 5º estágio que melhor do que as operações formais, explicaria o pensamento do adulto (Marchand, 2001). Não aprofundando aqui a discussão em torno da real existência de um estágio pós-formal do pensamento ou se, por outro lado, este pode e deve ser integrado em níveis mais elevados de desenvolvidos do pensamento formal, refira-se apenas que o pensamento do adulto e seu desenvolvimento em níveis mais elevados (e mais próximos da sabedoria) se encontra para lá da dualidade lógico-matemática, absoluta e dicotómica, dualista e intrassistémica característica do pensamento formal, e se caracteriza distintivamente pela: (1) consciência e compreensão da natureza relativista e não absolutista do conhecimento; (2) aceitação da contradição enquanto parte da realidade e a integração da contradição em sistemas abrangentes, isto é, num todo dialéctico (Marchand, 2001).

⁵¹ O pensamento dialecticista visa formas de conhecimento cada vez mais integradas permitindo a superação da dispersão e do eventual imobilismo do pensamento relativista. É também aqui que o organicismo difere do contextualismo.

dar conselhos a outros na resolução dos seus problemas, influenciar e moldar as instituições sociais, e procurar sentido e continuidade na experiência” (p.280).

Na perspectiva de sabedoria de Kramer (1990) a cognição e os afectos são interdependentes e indissociáveis:

O princípio central do organicismo é a integração. Todos os fenómenos estão intimamente interdependentes. Qualquer tentativa de separar variáveis, cria uma perspectiva artificial sobre elas, um simples olhar “instantâneo” que isola um momento da sua dinâmica total, distorcendo-a no processo. Da mesma forma qualquer tentativa de isolar a cognição dos afectos é arbitrária. A cognição e os afectos são interdependentes e exercem a sua influência conjunta na praxis do indivíduo. A sabedoria tem sido habitualmente vista como uma forma de inteligência, envolvendo processos cognitivos. Contudo esses processos não podem ser separados dos afectos, que por sua vez motivam e sustentam o processamento cognitivo (p.280).

No modelo teórico de Kramer (1990) o desenvolvimento cognitivo e afectivo interage reciprocamente originando um conjunto de capacidades relacionadas com a sabedoria: reconhecimento da individualidade; ter os aspectos do contexto em conta/reconhecimento do contexto; encorajar estratégias cooperativas nas relações interpessoais/capacidade para interagir efectivamente; reconhecer a possibilidade de mudança/compreender a mudança e o crescimento; e reconhecer a necessidade de integração da cognição e dos afectos/atenção aos afectos e cognição. São estas capacidades que segundo Kramer (1990) permitem desempenhos de sabedoria pelo indivíduo a vários níveis (tomar decisões de vida e planificar a vida, aconselhar os outros, reflectir e rever a própria vida, envolver-se em reflexões de cariz espiritual e sobre o sentido da vida em geral). Isto permite o funcionamento e a capacidade do

indivíduo para responder a diferentes tarefas, desafios, adaptação a situações stressantes da vida adulta, que por sua vez continuam a desafiar o seu desenvolvimento afectivo e cognitivo (resolução de tarefas, crises, dilemas e decisões da vida adulta). As intermináveis fontes de stress e oportunidades de crescimento na vida de cada um fornecem ao indivíduo possibilidades contínuas de manter e desenvolver capacidades relacionadas com sabedoria.

O modelo proposto por Labouvie-Vief assenta também numa perspectiva organicista. A sabedoria decorre da relação dialéctica e dialógica entre dois modos de conhecer: o “*mythos*” e o “*logos*”.

Recorrendo aos termos gregos *mythos* e *logos*, utiliza o primeiro para se referir ao conhecimento mais relacionado com a experiência pessoal concreta, com o sensível e com a intuição. *Mythos* refere-se ao conhecimento holístico da realidade, processo complexo e nem sempre comunicável, discutível, ou passível de ser definido com precisão. Dimensão menos racional e mais subjectiva e transcendente do conhecimento. Utiliza o segundo termo, *logos*, para os gregos “a razão”, para se referir ao conhecimento inteligível, argumentativo, demonstrável e passível de ser definido com precisão. Relaciona-o com a dimensão mais conceptual do conhecimento do mundo. Este *logos* retira o sentido/significado da realidade e relaciona-o num sistema estável de categorização. Racionaliza e reduz a complexidade do *mythos* (Labouvie-Vief, 1990).

A sabedoria, para Labouvie-Vief (1990), decorre da integração destes dois modos, um mais assente nas operações intelectuais (*logos*) e o outro no âmago do organicismo dos processos intrapessoais e interpessoais (*mythos*). Desta forma alarga também a perspectiva da definição de sabedoria para lá dos processos cognitivos incluindo os aspectos emocionais, éticos, e místicos do pensamento.

“Nesse diálogo, um modo (*mythos*) fornece riqueza experiencial e fluidez, o outro (*logos*) coesão lógica e estabilidade. É este diálogo relativamente equilibrado entre estes dois modos que eu defino como sabedoria” (Labouvie-Vief, 1990, p.53).

Para Pascual-Leone (1990) a sabedoria resulta também de uma integração dialéctica entre os afectos, a cognição e a experiência de vida. Um sábio é alguém que possui capacidades excepcionais de aconselhamento, descentração, empatia e conhecimento (Pascual-Leone, 1990).

Considerando, tal como Sternberg (1986), a sabedoria, a inteligência e a criatividade, como produtos diferentes da mente, Pascual-Leone (1990) afirma essa distinção com base nos resultados dos seus estudos empíricos e no seguinte argumento:

A sabedoria difere da criatividade e da inteligência porque envolve não só a cognição mas os afectos e a personalidade como um todo. Conduzido pelo desenvolvimento da vontade de ser (*will to be*), a sabedoria surge com a emergência de níveis progressivamente maiores de afecto/auto-controlo, que à medida que se vão desenvolvendo, trazem uma melhor integração dialéctica da personalidade. Por sua vez esta integração produz, o que pode ser considerado o descritivo central da sabedoria, a redução de características egocêntricas o que leva a uma maior intuição e compreensão empática dos outros, do self, e do mundo, enquanto dimensões igualmente importantes (Pascual-Leone, 1990, p.272).

A origem do movimento em direcção á sabedoria, encontra-se de acordo com este autor, na disposição que as pessoas possam ter para se desenvolver e transcender sendo que isto poderá ser influenciado pelos modelos e tipo de educação que teve enquanto criança (Marchand, 2005; Pascual-Leone, 1990).

A sabedoria, em Pascual-Leone, pressupõe elevados níveis de afecto, de autocontrolo que conduzem progressivamente, a uma integração cada vez mais completa da personalidade (Marchand, 2005). Tendo este modelo uma base dialéctica relativamente ao pensamento do adulto (pós-formal) optámos por situa-lo neste pondo do enquadramento da sabedoria, poderíamos tê-lo igualmente integrado nas teorias explícitas que perspectivam a sabedoria enquanto desenvolvimento da personalidade do adulto.

Kitchener e Brenner desenvolveram o modelo do “Juízo Reflexivo”. Não tendo por base uma mesma perspectiva dialéctica dos anteriores, enquadra-se no desenvolvimento do pensamento pós-formal do adulto. Fazemos-lhe referência, porque enquanto modelo de desenvolvimento cognitivo do adulto, contribui para a compreensão do desenvolvimento de muitos dos atributos associados à sabedoria assim como a relação entre sabedoria e inteligência.

(...) a consciência do desconhecido e a sua implicação na resolução de problemas da vida concreta e no juízo que fazemos têm sido identificadas como características centrais da sabedoria. Embora não reclamemos para o modelo do juízo reflexivo uma explicação para a sabedoria, sugerimos que alguns dos aspectos da sabedoria podem, de facto, ser explicados pelo desenvolvimento do juízo reflexivo (Kitchener & Brenner, 1990, p. 212).

Os aspectos da sabedoria focados pelas autoras e que segundo elas parecem mais relacionadas com o desenvolvimento do juízo reflexivo são: (1) a consciência da existência de dificuldades inevitáveis e de problemas dificilmente estruturados, específicos da vida dos adultos; (2) o saber compreensivo caracterizado pela tolerância e profundidades; (3) o reconhecimento de que o saber é incerto e de que é impossível saber a verdade total; (4) a

excepcional competência para formar juízos adequados e exequíveis face à incerteza (Kitchener & Brenner, 1990; Marchand, 2005).

Ao contrário dos problemas bem estruturados, em que todos os elementos necessários para a sua solução estão disponíveis para que o indivíduo que tem de o conhecer ou resolver o consiga fazer com um elevado grau de confiança, nos problemas pouco estruturados ou dificilmente estruturados, um ou mais do que um dos elementos necessários para a sua resolução não é conhecidos ou não o é com algum grau de certeza (Kitchener & Brenner, 1990).

Segundo as autoras, na vida adulta, são mais os problemas que se apresentam de forma pouco estruturados do que os que têm mais fácil solução e é quando o indivíduo está perante um problema pouco estruturado que a presença ou ausência de sabedoria é particularmente importante e evidente (Kitchener & Brenner, 1990).

Para que as pessoas sejam capazes de resolver, com sabedoria, problemas complexos e pouco estruturados Kitchener e Brenner (1990) sugerem que terão de possuir elevadas capacidades reflexivas correspondente aos níveis mais elevados da sua Escala de Juízo Reflexivo. No último estágio (estádio 7), as pessoas são capazes de reconhecer os limites do conhecimento pessoal e têm consciência das incertezas que caracterizam o conhecimento humano e a relatividade associada a múltiplas perspectivas, contudo conseguem superar essa relatividade, encontrando e partilhando sentido, avaliando interpretações alternativas e desenvolvendo uma perspectiva sintética que ofereça, pelo menos, a possível solução para o problema difícil em mãos. Desenvolvem portanto um juízo acerca de problemas complexos, demonstrando humildade quanto às potencialidades do seu raciocínio face a tais limitações (Kitchener & Brenner, 1990).

Considerando elevados níveis de juízo reflexivo como pré-requisito de sabedoria a atendendo a que a evidência demonstra que estes elevados níveis só têm sido encontrados em

adultos de meia-idade, as autoras defendem que as teorias que associam a sabedoria ao envelhecimento não devem estar muito longe da realidade (Kitchener & Brenner, 1990).

Defendem que este pré-requisito constitui apenas uma das dimensões de sabedoria, sendo que, por exemplo, o elevado juízo reflexivo não garante competências de boa comunicação e/ou de relação interpessoal, outro aspecto que também tem sido colocado em evidência pelas teorias implícitas de sabedoria. Várias vezes se encontram indivíduos com elevadas capacidade cognitivas mas socialmente incompetentes (Kitchener & Brenner, 1990).

O que isto parece sugerir é que a sabedoria é uma rara combinação de atributos e que o desenvolvimento cognitivo é apenas um dos aspectos desta combinação. Esses aspectos da sabedoria caracterizados pela capacidade de fazer juízos reflexivos perante a incerteza podem ser contudo avaliados pelo Modelo do Juízo Reflexivo (Kitchener & Brenner, 1990, p. 227).

À semelhança de Kramer e Labouvie-Vief, também Kitchener & Brenner reconhecem e valorizam outras dimensões de sabedoria para além da cognitiva.

Sabedoria enquanto forma expandida de inteligência e expertise cognitivo-emocional.

É aqui que se situa o paradigma de Berlim do “*Max Planck Institute of Human Development and Education of Berlin*”, maior núcleo mundial de pesquisa em sabedoria no quadro das teorias explícitas de onde se destacam Baltes, Smith, Staudinger e colaboradores. Para esta conceptualização de sabedoria tem contribuído também de forma preponderante Sternberg e os seus estudos no campo da inteligência e Teoria Balanceada de Sabedoria, ainda que os seus contributos tenham sido sobretudo no campo do estudo das teorias implícitas.

Baltes e os seus colaboradores do *Max Planck Institute* têm sido quem, de forma sistemática, mais tem estudado sobre a sabedoria (Marchand, 2005).

O também chamado paradigma de Berlim, tem as suas raízes no enquadramento teórico para o estudo da inteligência, salientando duas categorias distintas mas interactivas do funcionamento intelectual: a “inteligência mecânica” e a “inteligência pragmática” (Baltes & Smith, 1990; Kunzmann & Baltes, 2005). Neste modelo bidimensional de inteligência⁵², a inteligência mecânica diz respeito à arquitectura neurofisiológica do cérebro e aos aspectos biológicos do desenvolvimento⁵³. Dada a sua base biológica é expectável que possa ter um declínio relativamente cedo no ciclo de vida. A inteligência pragmática, por sua vez, diz respeito ao corpo de conhecimento culturalmente transmitido⁵⁴. Pela importância que a experiência de vida assume na aquisição de competências e desenvolvimento deste conhecimento, pensa-se que a dimensão da inteligência pragmática mostre estabilidade e até um crescimento selectivo na velhice (Kunzmann & Baltes, 2005). A sabedoria é tida como uma mestria na pragmática da inteligência (Baltes & Smith, 1990; Kunzmann & Baltes, 2005).

O corpo de conhecimento associado à sabedoria é contudo e segundo estes autores, bem mais amplo do que o referido em relação à inteligência pragmática, por isso, e para alargarem os limites inerentes a esta perspectiva teórica da inteligência, definiram antes sabedoria, como uma “*expertise*” do indivíduo para lidar com aquilo que denominaram de “pragmática fundamental da vida” (Baltes & Smith, 1990). Um elevado corpo de conhecimento factual, processual e elevada capacidade de julgamento para resolver questões

⁵² Que tem por base teorias prévias de inteligência, como a da inteligência fluida e cristalizada de Cattell e Horn (Kunzmann & Baltes, 2005).

⁵³ A rapidez exactidão e a coordenação de operações básicas de processamento de informação são exemplos da dimensão mecânica da inteligência (Kunzmann & Baltes, 2005).

⁵⁴ As capacidades de leitura e de escrita, qualificações escolares ou competências relacionadas com questões e assuntos da vida diária, são exemplo de conteúdos do conhecimento da inteligências pragmática.

fundamentais da vida, importantes, normalmente pouco estruturadas e envoltas na incerteza (Baltes & Smith, 1990).

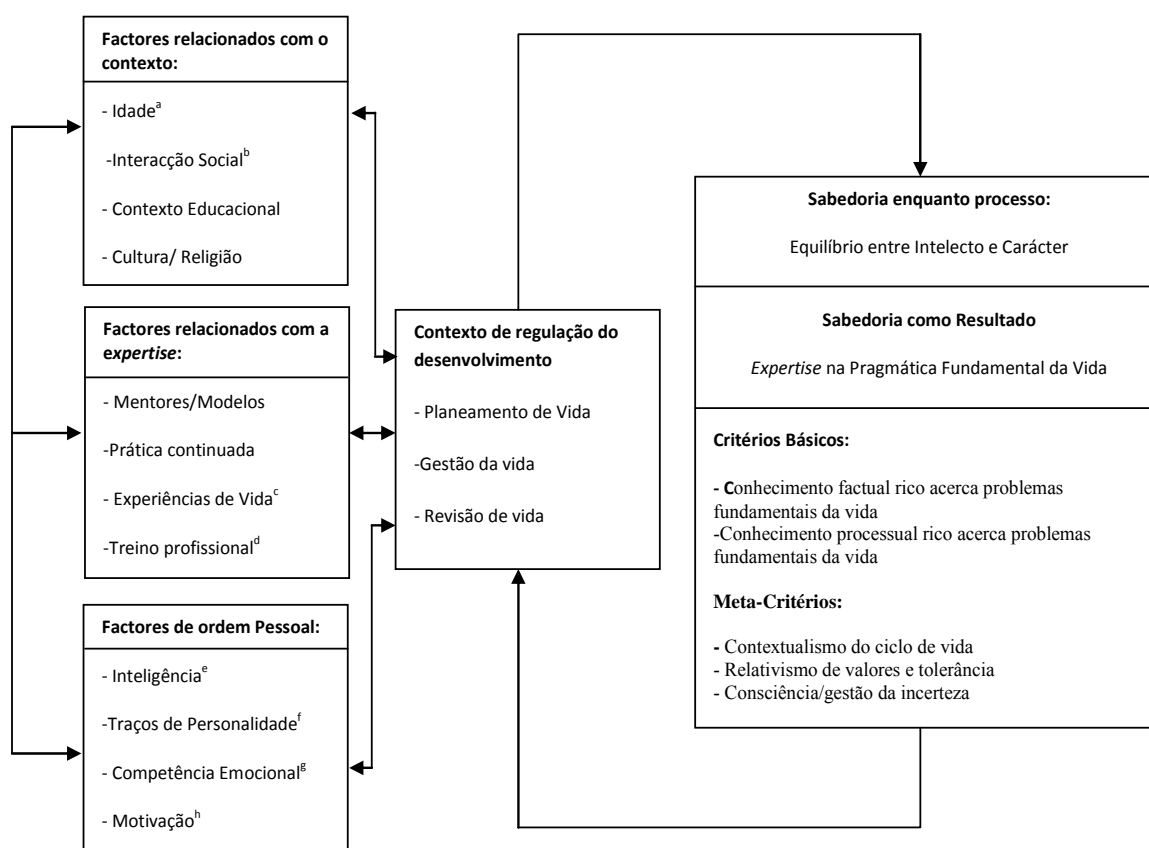
No paradigma de Berlim, a sabedoria é definida como uma altamente valorizada e extraordinária *expertise* para lidar com problemas fundamentais relacionados com o sentido e a condução de vida (Baltes & Smith, 1990; Kunzmann & Baltes, 2005).

Para poderem avaliar aquilo que denominaram de “resultados” relacionados com a sabedoria, ou seja, para poderem identificar e medir a presença e o nível de sabedoria nos sujeitos, desenvolveram cinco critérios para operacionalizar o conceito. Defendem que o conhecimento *expert* sobre o sentido e a condução da vida se aproxima de sabedoria, apenas se for ao encontro de todos estes cinco critérios estabelecidos: (1) conhecimento factual rico acerca da natureza humana e do curso da vida; (2) conhecimento processual rico acerca de formas de lidar com os problemas da vida; (3) contextualismo do ciclo de vida, ou seja, a consciência e a compreensão dos diferentes contextos da vida, como se relacionam entre si e mudam ao longo do ciclo de vida; (4) relativismo de valores e tolerância, ou seja, o conhecimento das diferenças individuais, sociais e culturais em relação aos valores e prioridades de vida; (5) conhecimento sobre como lidar com a incerteza incluindo os limites do nosso próprio conhecimento. Entendem os critérios (1) e (2) como básicos, uma vez que serão característicos de todos os tipos de *expertise*, mas os restantes: (3); (4); e (5), como meta-critérios, específicos para a sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005).

O projecto de investigação em sabedoria do *Max Planck Institute* assenta no modelo teórico de desenvolvimento, estrutura e funções de sabedoria, apresentado esquematicamente na Figura 3.

Este modelo estabelece três tipos de factores influentes para o desenvolvimento dos cinco critérios de sabedoria acima referidos: (1) contextos facilitadores; (2) factores específicos de *expertise*; (3) factores de ordem pessoal. Acredita-se que estes factores tenham

influência no desenvolvimento do conhecimento relacionado com a sabedoria, uma vez que são eles que determinam a forma como a pessoa experiencia o mundo e planeia, gere e dá sentido à sua vida (contexto de regulação do desenvolvimento). Todas as relações/ligações estabelecidas entre os três componentes do modelo - factores facilitadores, contextos de regulação do desenvolvimento e conhecimento relacionado com a sabedoria - são supostamente bidireccionais e cumulativas ao longo da vida⁵⁵.



^a Pasupathi, Staudinger, e Baltes (2001); Smith e Baltes (1990); Staudinger (1999^a); ^b Staudinger & Baltes (1996); ^c Baltes, Staudinger, Maerker & Smith (1995); ^d Smith e Baltes (1994); Staudinger, Smith & Baltes (1992); ^{e,f} Staudinger, Lopez & Baltes (1997); ^{g,h} Kunzmann & Baltes (2003^a).

Figura 3 - Modelo de Sabedoria de Berlim: Antecedentes, Correlatos e Consequências da Sabedoria.

Fonte: Kunzmann e Baltes (2005), na página 120.

⁵⁵ O desenvolvimento e a expressão da sabedoria, conforme definido no modelo, requerem a conjugação de factores de ordem interna externa e facilitadores de *expertise*. Simultaneamente, a sabedoria representa uma fonte com potenciais benéficos a curto e longo prazo, com consequências para o desenvolvimento do indivíduo, grupos e a sociedade no todo.

Embora uma das críticas feitas a este modelo fosse a de se centrar sobretudo na dimensão cognitiva de sabedoria (Ardelt, 2003), Baltes e colaboradores afirmam que os critérios indicadores de sabedoria, foram concebidos de forma a serem sensíveis e avaliarem o nível de sabedoria enquanto equilíbrio entre o intelectual e o carácter (Kunzmann & Baltes, 2005).

(...) estes critérios não favorecem o conhecimento técnico ou exclusivamente intelectual como acontece na inteligência fluida - mecânica. Ao contrário, de acordo com o nosso critério, a *expertise* na pragmática fundamental da vida reflecte o conhecimento pragmático acerca de todas as condições relevantes da expressão do conhecimento, incluindo as emocionais e motivacionais. O conhecimento acerca da incerteza da vida e da forma de lidar com ela, por exemplo, requer conhecimento acerca das emoções inerentes à incerteza, sentimentos de insegurança, medo, ansiedade, assim como conhecimento acerca da dinâmica entre uma orientação para o bem pessoal ou para o bem dos outros. (...) essa sabedoria difere da inteligência académica o que implica que a pessoa sábia possa diferir em importantes aspectos da pessoa academicamente inteligente. A noção de uma integração com sucesso entre mente e carácter, na sabedoria, resulta numa outra tipologia de pessoa – uma pessoa que utilize as suas capacidades intelectuais para propósitos “certo”, por exemplo, para ... ajudar os outros a desenvolverem as suas forças e potencial (Kunzmann & Baltes, 2005, p.118).

Para avaliar o nível de presença destes cinco critérios de sabedoria nos sujeitos, os investigadores têm analisado o conteúdo de respostas dadas por participantes quando lhes são colocadas situações hipotéticas, dilemáticas, complexas e pouco estruturadas, de planificação, gestão e revisão de vida de personagens fictícios (dilemas de sabedoria). Para tal recorrem o método de “pensar alto” (Marchand, 2005).

Baltes e a sua equipa têm investigado sobre factores e processos que possam ser considerados antecedentes, correlatos e consequências do desenvolvimento do conhecimento relacionado com a sabedoria.

Estes estudos têm produzido evidência de vária ordem destacando-se segundo Kunzmann e Baltes (2005), os seguintes achados:

- Níveis elevados de sabedoria são raros. Muitos adultos estão a caminho da sabedoria mas muito poucos se aproximaram de níveis elevados de sabedoria tal como é medida por Baltes e colaboradores;
- O final da adolescência e início da idade adulta é o período da vida onde parecem estar fundados os alicerces para que a sabedoria possa emergir. Os contributos do desenvolvimento da inteligência nesta fase são importantes. Na meia-idade e o final da adultez, os contributos da inteligência para o desenvolvimento de sabedoria são menos significativos;
- Os estudos preditivos de sabedoria, sugerem que nem a inteligência académica nem os traços de personalidade desempenham um papel importante no desenvolvimento de sabedoria na adultez. Geralmente a experiência de vida, a prática e treino profissional e algumas preferências motivacionais como um interesse em compreender os outros parecem ter mais influência;
- O aumento da idade, não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de elevados níveis de sabedoria, ainda assim, os adultos idosos estão entre os que melhores performances têm em relação a tarefas de sabedoria;
- A expressão de performances de sabedoria tal como é medida por Baltes e colaboradores, pode ser melhorada por intervenções sociais relativamente simples:
 - Levar os participantes a imaginar que estão a viajar sobre uma nuvem à volta do mundo focando-os em aspectos de natureza intercultural e tolerância fez

com que expressassem níveis mais elevados de sabedoria especialmente valorizando o relativismo e a tolerância;

- Se depois de apresentados dilemas de sabedoria e antes de responderem, fosse dado aos participantes a oportunidade de discutirem o problema colocado com alguém da sua confiança, alguém com quem habitualmente discutisse problemas de vida difíceis, ou dando-lhe simplesmente tempo para pensar sozinho sobre o problema, verificou-se melhores performance de sabedoria. O diálogo social, ou interno, aumentou a performance de sabedoria;
- Estes estudos indicam que os adultos tem um potencial latente para melhor resposta a tarefas de sabedoria do que aquelas que habitualmente dão e que este pode ser activado;
- Os adultos dão resposta com níveis mais elevados de sabedoria quando os dilemas apresentados são relevantes para o seu grupo etário (Marchand, 2005);
- Psicólogos clínicos, nomeadamente os mais velhos têm desempenhos mais elevados do que outros profissionais, indicando que os factores idade e natureza da actividade profissional exercem um papel importante nos desempenhos em dilemas de sabedoria (Marchand, 2005);
- Os adultos nomeados como exemplos de sabedoria pelos seus pares, geralmente exercem, ou exerceram profissões de entreaajuda, exercem, ou exerceram cargos de liderança e têm, ou tiveram experiências de vida excepcionais (Marchand, 2005).

Actualmente Baltes e colaboradores estão a investigar mais explicitamente as dimensões emocionais e motivacionais de sabedoria do que o haviam feito até aqui. Neste sentido e nesse trabalho consideram os aspectos emocionais e motivacionais, hábitos e

preferências, quer enquanto antecedentes, quer enquanto constituintes e consequências de sabedoria.

Com as abordagens empíricas assentes no método experimental, pode não ser possível considerar todas as facetas da sabedoria. De facto, algumas das facetas de sabedoria poderão não ser testáveis no sentido estrito. Acreditamos contudo que desenvolvendo definições de sabedoria testáveis empiricamente afirmamos o contributo especial que a psicologia poderá dar para uma interdisciplinar teoria de sabedoria, eventualmente resultando numa compreensão mais profunda deste fenómeno (Kunzmann & Baltes, 2005, p. 130).

A metodologia utilizada por Baltes e colaboradores tem também sido adoptada por alguns investigadores fora do *Max Planck Institute*. Marchand é um exemplo disso quando em 1998 desenvolveu em Portugal um estudo, utilizando os dilemas de sabedoria e comparando os desempenhos de jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos que exerciam a profissão docente e outras profissões não ligadas à docência (Marchand, 2005).

Em consonância com os resultados da equipa de Baltes, também Marchand encontrou poucas respostas de sabedoria. Todavia, ao contrário de Baltes, Marchand encontrou um número mais elevado de respostas de sabedoria no grupo de adultos de meia-idade e não nos mais idosos como seria de esperar segundo Baltes. Marchand sugere que esta diferença pode advir do facto de muitos dos idosos estudados por Baltes manterem uma actividade profissional activa o que não acontecia com a amostra portuguesa (Marchand, 2005).

Ainda em relação a este estudo realizado em Portugal, as respostas foram equivalentes entre os docentes e nos profissionais não docentes. A formação para professor e a prática

docente⁵⁶ parecem não ser *per se*, suficientes para que a sabedoria se manifeste, em docentes portugueses (Marchand, 2005).

Por fim, conceptualizando a sabedoria como uma *expertise* e associando-a ao ciclo de vida, com base no modelo proposto, Baltes e colaboradores sugerem um determinado conjunto de circunstâncias nas quais a sabedoria provavelmente se desenvolverá: (1) assume-se que a sabedoria se adquire através de um extenso e intenso processo de aprendizagem e prática (tal como acontece para o desenvolvimento de qualquer *expertise*, processo que requer elevados níveis de motivação para perseguir a excelência assim como condições ambientais que o suportem); (2) o seu desenvolvimento e refinamento, porque envolve a integração entre intelecto e carácter, requer múltiplos factores e processos incluindo a habilidade intelectual, a existência de mentores, mestria em experiências críticas de vida, abertura a novas experiências, e valores referentes ao crescimento pessoal, benevolência e tolerância; (3) e assume-se que será mais provável existir diferentes vias para a sabedoria do que apenas uma, ou seja, níveis de sabedoria semelhantes podem resultar de diferentes combinações entre factores facilitadores e diferentes processos (Kunzmann & Baltes, 2005).

Staudinger e colaboradores, trabalhando no projecto de Berlim, definiram a natureza da sabedoria sobretudo como resultado da interacção social. Nesta abordagem a génese da sabedoria é influenciada por forças exteriores ao indivíduo o que contrasta com o “paradigma centrado na pessoa”. Sublinhando a importância do papel das demandas ambientais extremamente exigentes ao nível do conhecimento e da capacidade do indivíduo para o desenvolvimento de sabedoria, argumenta que a sabedoria por definição será pouco provável de ser encontrada num indivíduo isolado mas antes enquanto produto de uma interacção social e cultural (Staudinger, 1996). Deste seu ponto de vista, indivíduos sábios e sabedoria tornam-se produtos da interacção com ambientes de sabedoria. A sua investigação

⁵⁶ A prática de tutor ou de mentor e a experiência de um leque relativamente variado de situações humanas, de acordo com Baltes activam sabedoria.

demonstrou que a sabedoria aumenta com a interacção social. Concluiu que a sabedoria não se pode desenvolver sem a interacção social (próxima ou distante) (Staudinger, 1996). Apesar de criticada por minimizar na sua abordagem aspectos relativos a traços individuais ou capacidade comportamentais para a interacção, assim como aspectos não cognitivos como os afectos e a motivação, Staudinger propôs uma excelente abordagem para definir e operacionalizar a sabedoria em termos de conhecimento culturalmente transmitido (Birren & Svensson, 2005).

Para Sternberg (1990), outra das referências no que concerne às concepções de sabedoria mais centradas na cognição, a sabedoria é um estilo metacognitivo que permite ao indivíduo “saber o que sabe e o que não sabe assim como os limites do que pode ser conhecido e do que não pode” (Sternberg, 1990, p.157). Reconhecendo a ambiguidade associada à vida, a pessoa sábia aprecia-a e sente-se motivada para compreender aprofundadamente os problemas e acontecimentos (Sternberg, 1990).

Numa análise comparativa que faz, no campo das teorias implícitas, entre os conceitos de “inteligência”, “criatividade” e “sabedoria”, identifica a Sagacidade como característica distintiva da sabedoria.

A sagacidade pressupõe, além de competências cognitivas, uma atitude frente ao conhecimento que se manifesta: (1) no elevado interesse pelos outros; (2) na profunda compreensão das pessoas e seus problemas; (3) na aceitação das diferentes opiniões; e (4) na consciência de que se está continuamente à aprender com os outros. O sujeito sagaz é reflexivo, bom ouvinte e não receia admitir que errou (Marchand, 2005, p. 55).

Sternberg (1998) advoga que o conhecimento central da sabedoria é o conhecimento tácito, aspecto da inteligência prática, que por sua vez pressupõe: adaptação, modelagem e

selecção da informação relativa a diferentes contextos e ambientes. O conhecimento tácito é orientado para a acção e permite a consecução de objectivos pessoais importantes (Sternberg & Lubart, 2001). Refere-se ao “saber como” mais do que ao “saber que” e é relativamente independente de níveis académicos e de níveis de QI.

A sua *Balance Theory of Wisdom*, baseia-se na definição de sabedoria enquanto “... aplicação de conhecimento tácito no sentido de se atingir o bem comum através de um balanço entre interesses (a) intrapessoais, (b) interpessoais, (c) extrapessoais, para atingir um equilíbrio entre (a) a adaptação ao meio envolvente, (b) a transformação do meio envolvente, e (c) a escolha de novos meios ambientes, a longo como a curto prazo” (Sternberg & Lubart, 2001, p.507).

Advogou que o remédio da insensatez é a sabedoria e porque acredita que a noção de um conceito se reconhece também na descrição da sua antítese, propôs em contraste com a *Balance Theory of Wisdom*, a *Imbalance Theory of Foolishness*. Esta teoria da insensatez explica a razão pela qual pessoas inteligentes e com elevadas qualificações académicas, podem ser tão insensatas na tomada de decisão ou resolução de problemas pessoais (Sternberg, 2005). Para o autor as pessoas tornam-se insensatas pela tendência que têm em cair numa ou mais do que uma das seguintes falácias: (1) optimismo irrealista -crença de que se é tão inteligente e poderoso que não vale a pena preocupar-se com os resultados das suas acções, porque tudo se arranjará e tudo acabará em bem; (2) egocentrismo – falácia que surge quando pensamos que os nossos interesses são aqueles que são mais importantes; (3) onisciência – desconhecem os limites do seu conhecimento, acreditam que sabem tudo e por isso não buscam conhecer o que não sabem; (4) onipotência - quando sentem que podem fazer tudo o que querem; (5) invulnerabilidade – advém da ilusão da completa protecção, ou seja, acreditam que nada de mal lhes pode acontecer ainda que tenham um comportamento irresponsável, porque ou eles ou alguém os protegerá (Sternberg, 2005).

Estas falácias conduzem à insensatez e esta envolve sempre um desequilíbrio entre interesses intrapessoais, interpessoais e extrapessoais e constitui um falhanço radical da sabedoria (Sternberg, 2005).

Sabedoria enquanto aspecto de desenvolvimento da personalidade do adulto.

Aqui destacam-se os contributos de Erikson que se encontra na génese do pensamento psicológico sobre sabedoria e da mais recente perspectiva e modelos tridimensional de sabedoria de Monika Ardelt.

Erik Erikson foi quem primeiramente fez referência à sabedoria enquanto elemento de um estágio de desenvolvimento numa teoria do desenvolvimento do ciclo de vida. O seu modelo epigenético embora limitado ou desenvolvimento sócio-emocional e não tendo discutido em profundidade o conceito de sabedoria, associava-a à manifestação do nível mais integrado da identidade (Marchand, 2005; Towbridge, 2005).

O desenvolvimento psico-social e do sentido da identidade, no modelo de desenvolvimento de Erikson, acontecia como resultado da interacção entre o sujeito e a sociedade em que estava inserido. Dessa interacção resultava, ao longo do ciclo de vida, um conjunto de situações desafiadoras e de exigência e complexidade crescentes, que geravam, ao longo dos anos, diferentes crises de desenvolvimento às quais o sujeito teria de dar resposta.

Erikson identificou ao longo do ciclo de vida oito crises ou situações dilemáticas⁵⁷ que o indivíduo teria de resolver com sucesso para adquirir o nível mais elevado de identidade (integridade do Eu). Na vida adulta identificou três dessas crises ou situações dilemáticas. Situando-as do ponto de vista do período do ciclo de vida e de forma aproximada: “Intimidade versus Isolamento” (18 a 35 anos); “Generatividade versus

⁵⁷ Confiança básica versus desconfiança básica; Autonomia versus vergonha ou dúvida; iniciativa versus culpa; indústria versus inferioridade; identidade versus confusão de papéis; Intimidade versus Isolamento; generatividade versus estagnação; integridade do Eu versus desespero.

Estagnação” (35 a 65 anos); “Integridade do Eu versus Desespero” (65 e + anos) (Marchand, 2001).

As duas últimas crises ou dilemas são aquelas que se relacionam com a fase tardia da adultez e com o adulto idoso, períodos do ciclo de vida dos sujeitos da nossa amostra. Olhemos por isto e para elas com mais atenção.

“Generatividade versus Estagnação” (35 a 65 anos) - Por generatividade Erikson entende “... fundamentalmente a preocupação em relação à formação e orientação da nova geração” (Erikson, 1950-1976 citado por Marchand, 2001, p.31). Embora se tenha inspirado na parentalidade a generatividade não se resume aos papéis parentais. É um conceito lato abrangendo a produtividade e a criatividade (Marchand, 2001). Quando a capacidade de generatividade falha, pode ocorrer uma necessidade “obsessiva de pseudo - intimidade, muitas vezes acompanhada de uma pessoal sensação penetrante de estagnação e de empobrecimento” (Erikson, 1950-1976 citado por Marchand, 2001, p. 31).

A generatividade, a preocupação com a educação, formação e orientação das gerações seguintes, é considerado um factor de desenvolvimento de sabedoria (Marchand, 2005).

A capacidade de aconselhamento, aqui extrapolada às gerações subsequentes, é também uma característica de sabedoria referida em vários estudos de teorias implícitas, como vimos.

“Integridade do Eu versus Desespero” (65 e + anos) - A pessoa com consciência de que entrou na fase final do seu ciclo de vida pode vivê-lo com um sentimento de realização pessoal (integridade) ou com sentimentos menos positivos que podem, ser acompanhados de desespero (Marchand, 2001). Para Erikson a Integridade do Eu resulta da realização positiva dos sete estádios precedentes. A sabedoria não seria então uma aquisição decorrente apenas da resolução de uma das crises/dilemas de desenvolvimento, mas antes o resultado de um

determinado processo de desenvolvimento sucesso com a gradual emergência do sentido de identidade (Marchand, 2001).

Só naquele que de alguma forma tem cuidado de coisas e pessoas e que se tem adaptado aos triunfos e desilusões inerentes à sua condição de criador de outros seres humanos e gerador de produtos e ideias, só nele pode amadurecer o fruto dessas sete etapas. Não conheço melhor termo para isso do que Integridade do Eu (Erikson, 1950-1976 citado por Marchand, 2005, p.32).

Erikson identifica como indicadores da integridade do Eu: (1) a aceitação da vida que se levou e a ausência de sentimentos fortes de pesar pelo facto de esta não ter sido diferente; (2) a consciência de que cada um é responsável pela sua própria vida; (3) a capacidade para defender a dignidade do seu estilo de vida, ainda que ciente da relatividade dos diversos estilos de vida; (4) o reconhecimento do valor de outras formas de expressão de integridade; (5) o reconhecimento da pequenez do seu lugar no universo. (Marchand, 2005, pp.25-26)

Propôs que da resolução com êxito da oitava crise de desenvolvimento psicossocial poderia resultar sabedoria: “Integridade do Eu versus Desespero” (Birren & Svensson, 2005; Marchand, 2005; Towbridge, 2005). Com isto não negou, mais tarde, a possibilidade do estado de sabedoria ser atingido noutras fases do ciclo de vida, apenas afirmava que esta seria um resultado natural da superação com sucesso do desespero do Eu, que normalmente aconteceria na idade avançada (Birren & Svensson, 2005). Nos últimos anos de trabalho, Erikson, afirmou que a sabedoria poderia manifestar-se também em fases mais precoces da vida. A sabedoria passou a ser vista como uma característica que poderia estar presente ao longo de toda a vida adulta, expressando-se através da generatividade e cuidado das gerações

mais novas, através da criação de produtos e ideias e adesão a princípios e convicções nobres (Towbridge, 2005).

Esta teoria contribuiu para uma abordagem da sabedoria do ponto de vista do desenvolvimento da personalidade, identificou a progressão da sabedoria ao longo do ciclo de vida e enfatizou os aspectos positivos do envelhecimento (Marchand, 2005).

A proposta teórica de Monika Ardelt, que agora desenvolveremos com maior profundidade, também encara a sabedoria principalmente enquanto aspecto do desenvolvimento da personalidade e também ela defende que níveis elevados de sabedoria se relacionam com experiências positivas de envelhecimento e de vivência da morte (Ardelt, 2003).

Sabedoria enquanto característica tridimensional da personalidade.

Monika Ardelt, tem investigado no campo da sabedoria, focando-se sobretudo nos antecedentes e efeitos da sabedoria na velhice, com especial atenção na forma como esta se relaciona com a experiência de envelhecimento, de final de vida e com a própria vivência da morte.

Testou e confirmou a hipótese de que “o nível de sabedoria dos idosos é mais importante na predição da sua satisfação com a vida⁵⁸ do que circunstâncias objectivas como: saúde física; estatuto socioeconómico e financeiro; condições habitacionais, entre outras” (Ardelt, 2004a, p. 276).

Os idosos com maiores níveis de sabedoria têm segundo a autora mais tendência a sentir-se realizados com as suas vidas, independentemente das suas circunstâncias objectivas porque estão mais habilitados do que outros idosos para lidar com as vicissitudes da vida (Ardelt, 2004a).

⁵⁸ Definiu satisfação com a vida como bem-estar subjectivo.

Para estudar os antecedentes de sabedoria, Ardelt utilizou informação recolhida num estudo de investigação longitudinal realizado na Califórnia em 1968/69 a 120 idosos brancos, estudo este de *follow-up*, 40 anos depois de uma primeira abordagem dessa amostra em 1928/29. Nesta investigação, conduzida para avaliar a relação entre os estilos de vida e as características da personalidade dos idosos, os investigadores do *Institute Of Human Development* de Berkeley utilizaram os questionários *Ego Rating Scale* (Haan, 1969) e o *California 100-iten, Q-short* (Block, 1971). Ardelt verificou que nestes questionários existiam itens que descreviam atributos e características de uma pessoa sábia. Uma análise factorial confirmatória desses itens demonstrou que as características cognitivas, reflexivas e afectivas de personalidade poderiam constituir factores efectivos da variável latente sabedoria (Ardelt, 2004a). Desta forma conseguiu estudar a relação entre os níveis de sabedoria destes sujeitos e informação relativa à sua vida e desenvolvimento psicológico. Verificou, pela análise secundária dessa informação, que a existência de ambientes sociais estruturados no início da adultez tinha um impacto positivo nos níveis de sabedoria na velhice (40 anos mais tarde) (Ardelt, 2004a). Verificou também que muitos dos idosos estudados e com níveis de sabedoria relativamente mais elevados haviam conseguido desenvolver-se psicologicamente durante a experiência da grande recessão económica - Grande Depressão, ao passo que a saúde mental dos idosos que apresentavam menores níveis de sabedoria e que haviam passado pelos mesmos ambientes de adversidade, havia declinado logo após a Grande Depressão. A saúde psicológica dos idosos que não tiveram experiências de adversidade permaneceu relativamente estável antes e depois da Grande Depressão. Com este estudo Ardelt (2004a) afirma:

Isto sugere que de crises e períodos de adversidade na vida das pessoas não resulta automaticamente sabedoria. O desenvolvimento de sabedoria requer antes a vontade de

aprender com as lições da vida e de se transformar nesse processo. Sem esse compromisso com o crescimento psicológico, as crises e a adversidade podem conduzir à desintegração psicológica mais do que conduzir à sabedoria (p.277).

Estes seus trabalhos e o aprofundamento do seu conhecimento na área da sabedoria, conduziram Monika Ardelt à proposta de um modelo tridimensional de sabedoria que a popularizou e no qual “a sabedoria é definida enquanto integração das dimensões cognitivas, reflexivas e afectivas da personalidade” (Ardelt, 2003, p. 277).

Embora a sua definição sobre sabedoria derive essencialmente dos estudos das teorias implícitas de sabedoria de Clayton e Birren (1980), o modelo tridimensional de sabedoria que desenvolveu, é compatível com outras teorias implícitas assim como teorias explícitas, sobretudo da tradição oriental de sabedoria (Ardelt, 2003).

Na sua perspectiva e em consonância com Takahashi e Overton (2005), enquanto que as teorias explícitas que conceptualizam a sabedoria numa perspectiva mais ocidental se focam sobretudo no conhecimento e na capacidade analítica, as teorias implícitas que conceptualizam sabedoria numa perspectiva mais orientais, tendem a enfatizar a importância do equilíbrio entre os aspectos cognitivos, reflexivos e afectivos do sujeito.

No quadro 4 podemos ver a forma como no seu modelo define e operacionaliza as três dimensões de sabedoria.

Quadro 4

Definição e Operacionalização de Sabedoria Enquanto Característica Tridimensional da Personalidade

Dimensões	Definição	Operacionalização
Cognitiva	Uma compreensão da vida e o desejo de conhecer a verdade, ou seja, compreender o significado e sentido profundo dos fenómenos e acontecimentos, particularmente os relacionados com assuntos de natureza pessoal e interpessoal. Inclui o conhecimento e a aceitação dos aspectos positivos e negativos da natureza humana, dos inerentes limites do conhecimento e da imprevisibilidade e incerteza associada à vida.	<p>-Vontade e a capacidade para compreender profundamente uma situação ou fenómeno;</p> <p>-Conhecimento dos aspectos positivos e negativos da natureza humana;</p> <p>-Conhecer a ambiguidade e incerteza da vida;</p> <p>-Capacidade para tomar decisões importantes apesar da imprevisibilidade e incerteza associada à vida</p>
Reflexiva	A percepção dos fenómenos e acontecimentos a partir de múltiplas perspectivas. Requer auto-consciências, auto-avaliação, e <i>insight</i> pessoal.	<p>-Vontade e capacidade para olhar os fenómenos e acontecimentos de diferentes perspectivas;</p> <p>-Ausência de subjectividade e projecção (ou seja, tendência para culpabilizar circunstâncias ou os outros, por situações ou sentimentos pessoais).</p>
Afectiva	Compaixão e amor compassivo pelos outros	<p>-Presença de emoções e comportamentos positivos em relação aos outros;</p> <p>-Ausência de indiferença ou emoções e comportamentos negativos em relação aos outros.</p>

Fonte: Ardelt (2004a), na página 275.

A dimensão cognitiva de sabedoria refere-se ao desejo de conhecer a verdade e conseguir uma profunda compreensão da vida, especialmente no que se refere a assuntos de natureza pessoal e interpessoal. Isto inclui o conhecimento e a aceitação dos aspectos

positivos e negativos da natureza humana, dos limites inerentes ao conhecimento, e da imprevisibilidade e incerteza associada à vida. Contudo, para conseguir uma profunda e real compreensão da realidade e não uma ideia distorcida sobre ela, o indivíduo tem primeiro de superar a sua própria subjectividade e as projecções que faz, através da reflexão pessoal (Ardelt, 2004a).

A dimensão reflexiva da sabedoria representa a auto-exame, a auto-consciência, o *insight* pessoal e a capacidade de perspectivar os fenómenos e acontecimentos de diferentes perspectivas. Através desta prática, o indivíduo tenderá gradualmente a superar a sua própria subjectividade e projecção, tornando possível a percepção e aceitação da realidade do momento presente e o ganho em termos de melhor compreensão de si próprio e dos outros. Só depois da transcendência da subjectividade e projecção pessoais é possível ter da vida um profundo conhecimento e compreensão (Ardelt, 2004a).

Nesta perspectiva Ardeli encontra-se em consonância com Kramer (1990) quando este afirma: “temos de ser capazes, primeiro de tomar conscientes *de* e depois transcender as nossas projecções, antes que possamos desenvolver a empatia e os processos cognitivos associados à sabedoria” (p.296).

A dimensão afectiva consiste na compaixão⁵⁹ e no amor compassivo pelos outros. A transcendência da subjectividade e projecção pessoais pela reflexão tenderá a reduzir o egocentrismo. Isto, por sua vez, dará ao indivíduo um *insight* mais profundo sobre os seus próprios motivos e comportamentos assim como dos motivos e comportamentos dos outros, o que permitirá ao sábio interagir com as pessoas de forma mais construtiva e compassiva (Ardelt, 2004a).

⁵⁹ Compaixão (do latim *compassione*) pode descrever-se como uma compreensão do estado emocional de outrem; não deve ser confundido com empatia. A compaixão frequentemente combina-se a um desejo de aliviar ou minorar o sofrimento de outra pessoa, bem como demonstrar especial gentileza com aqueles que sofrem. A compaixão pode levar alguém a sentir empatia por outra pessoa. A compaixão é frequentemente caracterizada através de acções, na qual uma pessoa agindo com um espírito compassivo busca ajudar aqueles pelos quais se compadece. A compaixão diferencia-se de outras formas de comportamento prestativo humano no sentido de que o seu foco primário é o alívio da dor e sofrimento alheios. (enciclopédia livre).

A forma como Ardelt (2004a) operacionaliza a dimensão cognitiva e parte da dimensão reflexiva de sabedoria, e conforme o quadro 4, assemelha-se aquela que Baltes e a sua equipa no modelo de Sabedoria do *Max Planck Institute* utilizaram para operacionalizar a sua definição do conceito (cinco critérios de sabedoria). Contudo e segundo Ardelt (2004a), os critérios do grupo de Berlim não avaliam explicitamente a subjectividade e projecção dos sujeitos nem o seus sentimentos de compaixão e amor compassivo. Por outro lado e em vez de avaliar sabedoria pelo conhecimento, como o grupo do *Max Planck Institute* tenta fazer, Ardelt (2003) sugere medir a sabedoria indirectamente, avaliando os atributos e características de personalidade dos indivíduos.

Embora as três dimensões: cognitiva, reflexiva e afectiva, sejam consideradas igualmente preponderantes para a emergência da sabedoria (Ardelt, 2003), podemos ver, pela forma como define cada uma das delas, a importância do desenvolvimento da dimensão reflexiva para o desenvolvimento do indivíduo nas restantes dimensões.

As três dimensões não sendo independentes também não são conceptualmente idênticas. De acordo com a proposta teórica de Ardelt (2003) e corroborando a defesa de Clayton e Birren (1980), as três dimensões têm de estar simultaneamente presentes e desenvolvidas para que a pessoa seja considerada sábia.

Sujeitos que tenham apenas a dimensão cognitiva desenvolvida podem ser bons cientistas ou bons Homens de negócios mas isso não é garantia de sabedoria. Sujeitos que tenham desenvolvido as dimensões cognitiva e reflexiva, especialmente a reflexão pessoal, podem superar, até determinado nível, a sua subjectividade e projecção pessoal, mas se o seu objectivo for poder, riqueza, fama, mais do que questionar a verdade, o seu egocentrismo vai em última instância crescer mais do que diminuir. Estas pessoas não serão provavelmente caracterizadas por sábias se o seu egocentrismo as impedir de desenvolver compaixão pelos outros e os não levar a perseguir o bem comum (Sternberg, 1998).

Membros de profissões de ajuda como conselheiros, psicólogos clínicos, psicanalistas, ministros religiosos, tendem a possuir um vasto conhecimento sobre a condição humana e as vicissitudes da vida e geralmente sentem compaixão pelos seus clientes. São pessoas que normalmente demonstram qualidades cognitivas e afectivas. Mas sendo capazes de ajudar os outros, falham muitas vezes em ajudar-se a si mesmo a levar uma vida mais realizada e recompensadora. Se não desenvolverem a reflexão pessoal, serão incapazes de ver a realidade (incluindo a sua própria realidade) tal como ela é, sem projecção da sua própria subjectividade e portanto, não poderão ser considerados sábios (Ardelt, 2004a).

“Definida (e operacionalizada) desta forma, a sabedoria é um tipo ideal⁶⁰ weberiano, que pode raramente existir na realidade. Contudo, se a sabedoria for encarada como um contínuo, que vai de um nível baixo a um nível elevado, torna-se possível avaliar quão próximas as pessoas estão desse estado ideal” (Ardelt, 2004a, p. 276).

Um “tipo ideal” define a forma pura e “ideal” de um conceito teórico, que pode depois ser comparado em estudos empíricos com exemplares concretos desse conceito. (...) Depois de se acordar qual é o tipo ideal de pessoa sábia, torna-se possível avaliar em que medida as pessoas se aproximam desse estado ideal. (...) Eu avalio sabedoria pelo nível de aproximação das pessoas do teoricamente construído “tipo ideal” de pessoa sábia. (...) O modelo tridimensional de sabedoria por mim introduzido..., assenta num constructo tão teórico como o do modelo do grupo de Berlim, com a excepção de que ... se foca num “tipo ideal” de

⁶⁰ “Tipo ideal” ou “tipo puro” são expressões associadas ao sociólogo alemão Max Weber (1864-1920). Na concepção de Weber o “tipo Ideal” é um instrumento de análise sociológica para que o cientista social possa apreender e compreender de forma racional a realidade social. Este instrumento analítico, podendo não corresponder à realidade, ajuda à sua compreensão. É um conceito teórico estabelecido previamente e de forma racional (indução prévia), servindo como “guia” na variedade de fenómenos a observar (Enciclopédia Virtual). Monika Ardeli definiu teoricamente sabedoria partindo do resultado de estudos de teorias implícitas e explícitas de sabedoria. Utiliza esse conceito teórico “tipo ideal” como guia para observar a realidade e avaliar em que medida os sujeitos se aproximam dele.

“pessoa sábia” mais do que num “tipo ideal” de “conhecimento relacionado com a sabedoria” (Ardelt, 2004b, pp. 305-306).

O argumento final desta citação marca, por um lado a sua perspectiva sobre o estudo da sabedoria enquanto aspecto do desenvolvimento da personalidade do adulto e por outro, a sua posição crítica em relação aos modelos de investigação que assentam, quer teoricamente, quer metodologicamente, sobretudo e acima de tudo, se não exclusivamente, na pesquisa da dimensão cognitiva da sabedoria - “o conhecimento que as pessoas têm sobre a sabedoria e não a sua sabedoria em si” (Ardelt, 2004a, p.262).

Monika Ardel t popularizou-se também pela sua conhecida argumentação em relação ao paradigma de Berlim de Baltes e colaboradores (Ardelt, 2004a), gerando um saudável e interessante debate em torno do conceito e do estudo da sabedoria, na qual participaram também outros investigadores como Sternberg e Achenbaum.

A sua manifesta diferença do Grupo de Berlim assenta em argumentos de ordem teórica e metodológica (Ardelt, 2004a).

O grupo de Berlim não conceptualiza a sabedoria enquanto característica de personalidade ou combinação de qualidades da personalidade mas enquanto um sistema de *expertise* de conhecimento, que pertence à pragmática cognitiva da mente. O focus do trabalho do grupo de Berlim é no conhecimento relativo à sabedoria mais do que em pessoas sábias (Ardelt, 2004a, p. 259).

Afirma que: (1) o conhecimento relativo à sabedoria, por si só, não representa sabedoria; (2) a sabedoria não existe verdadeiramente se não no indivíduo; (3) e que por isso

deve ser estudada e avaliada nas suas características (do indivíduo) e na sua vida, em relação a situações concretas vividas ou actuais (Ardelt, 2004a).

Propõe que mesmo a mais profunda “literatura de sabedoria” permanecerá intelectual ou mero conhecimento teórico, até que o sentido mais profundo da sabedoria seja consciencializado pelo indivíduo na sua experiência de vida (Ardelt, 2004a).

Se a sabedoria fosse de facto (somente) o conhecimento que temos sobre ela e se fosse possível encontrá-la na literatura de sabedoria então, dois indivíduos com capacidades intelectuais semelhantes que lessem o mesmo texto de sabedoria, deveriam crescer de igual forma e ao mesmo nível de sabedoria. Eu duvido que isso seja verdade para a Sabedoria. O conhecimento teórico ou intelectual é conhecimento que é compreendido apenas ao nível intelectual, enquanto que a sabedoria é entendida ao nível experiencial. Somente quando um indivíduo se consciencializar pela experiência da verdade desse conhecimento preservado é que o conhecimento se transformará em sabedoria fazendo da pessoa sábia. Se a verdade for apenas compreendida intelectualmente, permanecerá intelectual (conhecimento teórico) e não conduzirá à transformação da personalidade do indivíduo (Ardelt, 2004a, p. 260).

Este argumento teórico está também na base da sua “crítica” à metodologia utilizada por Baltes e colaboradores. Segundo Ardel (2004a) dilemas hipotéticos, exteriores ao próprio indivíduo e à sua experiência de vida, poderão dar-nos conta do conhecimento intelectual que o sujeito tem relativo à sabedoria mas não a sua sabedoria em si.

Para Ardel (2004a): “se a sabedoria não se limita ao domínio intelectual e cognitivo mas envolve a pessoa no seu todo, poderá ser mais importante descobrir o que a pessoa é, do que o que a pessoa sabe acerca da sabedoria” (p. 274).

Para medir sabedoria em populações de sujeitos idosos, de forma alargada e partindo da operacionalização das dimensões cognitiva, reflexiva e afectiva (Quadro 4), Ardelt (2003) desenvolveu o *Three-Dimensional Wisdom Scale* (3D-WS). Este questionário de auto-resposta, permite avaliar a variável latente sabedoria a partir das três variáveis componentes correspondentes às suas dimensões cognitiva, reflexiva e afectiva. Sem aprofundar muito, aspectos relacionados com este instrumento, porque o faremos no capítulo da metodologia, uma vez que foi este o instrumento escolhido para avaliar no nosso estudo o nível de sabedoria dos sujeitos, de referir apenas que o 3D-WS demonstrou ser um instrumento suficientemente válido e fiável para medir nos sujeitos de amostras alargadas e de populações idosas, indicadores da variável latente sabedoria.

Com base em estudos de sabedoria realizado junto de idosos e com o 3D-WS, Ardelt (2004a) refere o seguinte:

Os mais sábios são mais capazes de aceitar o lado positivo assim como o lado negativa da realidade. Encontram-se realizados nas suas vidas não porque se concentrem apenas nos seus aspectos positivos, mas porque estão conscientes da realidade presente e conseguem aceitá-la tal como ela é. Em consequência disso, pessoas com elevada sabedoria, conseguem enfrentar até as situações mais difíceis, tal como as alterações físicas e sociais que acompanham a velhice (p. 280).

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Problemática e Questões de Investigação

O contacto profissional com adultos e adultos idosos, em diferentes situações de saúde e de doença, sua e de familiares, despertou-me para as especificidades destas populações, não só do ponto de vista da problemática da saúde/doença, como na forma de se comportar em relação à aprendizagem e adaptação a novas situações de vida.

A particularidade de cada sujeito enquanto ser único, com uma história, um presente e um determinado projecto de saúde e de vida que persegue é visível: na sua forma de estar perante a saúde e a doença; nas representações que têm acerca dos acontecimentos e na forma como os vivencia; no teor das suas palavras e anseios; na forma como conta e recapitula a sua história de vida e a relaciona com o presente; no tipo de projectos que tem, se os tem; na forma como vive a aproximação da morte sua e/ou de familiares. Tudo isto constitui um manancial de informação determinante para o planeamento e acção profissional, mas também nos informa sobre diferentes formas de lidar com problemas e questões de vida complexas e quase sempre pouco estruturadas.

A doença e a morte são momentos particulares no ciclo de vida dos sujeitos: disruptivos; geradores de stresse e de crise; desafiadores de cada um nas suas capacidades e recursos. São situações que fazem apelo a respostas humanas exigentes, diria mesmo, e em muitos casos, respostas de sabedoria, nem sempre possíveis porque nem sempre presentes, mas que revelam e confrontam sempre cada sujeito nos seus diferentes níveis de desenvolvimento.

A doença como a morte são também “paragens”, experiências únicas com que se fazem determinado tipo de aprendizagens transformadoras da própria perspectiva de ver o mundo e a vida.

Estes acontecimentos particulares do ciclo de vida das pessoas, desafios profissionais e pessoais do dia-a-dia de quem com eles trabalha, reportam-me para a importância das experiências, mesmo das mais difíceis, para o desenvolvimento dos sujeitos, mas também para a importância do desenvolvimento de determinadas capacidades no indivíduo para fazer face a algumas experiências⁶¹. Na charneira e mediando esta relação entre a experiência e o desenvolvimento está segundo diferentes teóricos, como aqueles que aqui abordamos, a aprendizagem e a forma particular como aprendemos.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial de David Kolb (1984) apresenta-nos uma proposta estrutural para o processo de aprendizagem experiencial, que lhe confere uma natureza dinâmica e sensível ao particular.

A forma como se apreende e transforma a experiência, marca um determinado estilo de aprendizagem e este condiciona percursos de desenvolvimento, que segundo Kolb (1984) se fazem a ritmos e níveis diferentes por *diferenciação* e *integração* dos diferentes modos de aprendizagem.

Atendendo à influência destes estilos no desenvolvimento dos sujeitos e na sua capacidade para lidar com novas experiências e desafios de aprendizagem, faz sentido questionarmo-nos sobre: Como é que o adulto no culminar da meia-idade e o adulto idoso aprende com a experiência que vive? Se existe algum estilo de aprendizagem dominante e qual?

O desenvolvimento integrativo, que segundo Kolb (1984), decorre da expansão de uma *consciência integrativa*, integra os opostos modos de captar e transformar a experiência, ampliando o foco da atenção do indivíduo e a perspetivar que têm da realidade (mais abrangente e holística).

⁶¹ Quer para o doente, seu familiar ou pessoa significativa, quer para o próprio profissional.

Neste nível o sujeito está habilitado a responder de forma flexível e adequada a diferentes desafios, experiências e ambientes de aprendizagem (mesmo os mais complexos), correspondendo também este estado de maior integridade a realização pessoal, mesmo em situações de adversidade.

A integração enquanto premissa de desenvolvimento aplica-se também à sabedoria sobretudo nas conceptualizações orientais, mas não só. Vários são os teóricos que no ocidente associam igualmente sabedoria ao equilíbrio e integração de diferentes dimensões (Ardelt, 2003; Clayton & Birren, 1980; Kramer 1990; Labouvie-Vief 1990; Pascual-Leone, 1990).

Entendida, como uma *expertise* do indivíduo para lidar com aquilo que o grupo de Berlim denominou de “pragmática fundamental da vida”, a sabedoria é um elevado nível de desenvolvimento do sujeito que assim possui um corpo de conhecimento factual, processual e elevada capacidade de julgamento para resolver questões fundamentais da vida, importantes, normalmente pouco estruturadas e envoltas de incerteza (Baltes & Smith, 1990).

Presume-se que um sujeito com elevados níveis de sabedoria: seja alguém com um conhecimento factual rico acerca da natureza humana e do curso da vida, bem como da forma de lidar com os seus problemas; tenha consciência e compreenda os diferentes contextos da vida, como se relacionam entre si e mudam ao longo do ciclo de vida; reconheça e saiba lidar com a imprevisibilidade e incerteza associada à vida incluindo os limites do próprio conhecimento; e aceite os aspectos positivos e negativos da natureza humana.

Os mais sábios, segundo Ardel (2004a), aqueles que integram níveis de desenvolvimento elevado nas dimensões cognitiva, reflexiva e afectiva da personalidade, serão também mais capazes de aceitar o lado positivo assim como o lado negativa da realidade, encontrando-se realizados nas suas vidas não porque se concentrem apenas nos seus aspectos positivos, mas porque estão conscientes da realidade presente e conseguem

aceitá-la tal como ela é. Conseguem pois enfrentar até as situações mais difíceis, como as alterações físicas e sociais que acompanham a velhice e a própria morte.

A experiência de vida tem sido apontada em muitos dos estudos realizados no âmbito da investigação em teorias implícitas como factor associado ao desenvolvimento de sabedoria. A evidência no campo da investigação em teorias explícitas de sabedoria chama ainda a atenção para a importância da aprendizagem que cada sujeito faz com a experiência e não só para a quantidade e natureza da experiência em si.

Aprendizagem experiencial, desenvolvimento e sabedoria parecem confluir do ponto de vista teórico e influenciar a vivência dos indivíduos e a sua capacidade de responder a situações de vida complexas como as que se cruzam com a problemática da saúde/doença, do envelhecimento e da morte.

A relação entre características da personalidade dos sujeitos e o seu comportamento na aprendizagem é algo que tem sido já explorado do ponto de vista teórico e empírico, nomeadamente no campo da aprendizagem auto-dirigida do adulto (Oliveira, 1997), mas também no da própria Teoria da Aprendizagem Experiencial onde se identificou uma correspondência entre determinados aspectos da personalidade avaliados pelo *Mayers-Briggs Type Indicator* (MBTI) e o comportamento no ciclo de aprendizagem avaliado pelo LSI (Kolb, 1984, 2005).

É possível que características da personalidade como as propostas por Ardeli enquanto dimensões de sabedoria possam estar de alguma forma relacionadas com o comportamento dos sujeitos no ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984) e portanto com o seu estilo em particular.

Não nos deteremos do ponto de vista dos objectivos deste estudo, em perceber se serão as características de personalidade que condicionam o estilo de aprendizagem dos sujeitos ou o inverso. O que nos propomos é saber se existe ou não alguma relação entre eles.

As questões essenciais que guiaram o nosso estudo foram as seguintes:

1. Existirá um estilo de aprendizagem dominante no adulto e adulto idoso?
2. Quais os níveis de sabedoria do adulto e adulto idoso?
3. Existirá relação entre estilos de aprendizagem dos sujeitos adultos e adultos idosos e os seus níveis de sabedoria?

Para melhor respondermos a estas questões organizámos o nosso estudo em duas fases (figura 4).

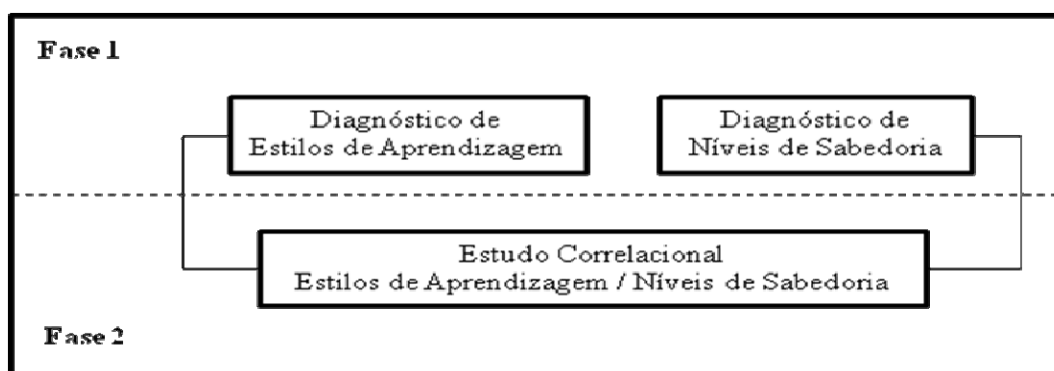


Figura 4. Fases do Estudo

A Fase 1, de natureza diagnóstica e descritiva, em resposta às questões 1 e 2, visou os seguintes objectivos de investigação:

Objectivo 1 – Identificar o Estilo de Aprendizagem propostos por Kolb (1984) numa amostra portuguesa de adultos e adultos idoso.

Sub-objectivo 1.1 – Verificar se existe e qual o estilo de aprendizagem dominante;

Objectivo 2 - Identificar os níveis de sabedoria total e em cada uma das dimensões propostas por Ardelt (2003), numa amostra portuguesa de adultos e adultos idosos.

A Fase 2, de cariz correlacional, e em resposta à questão 3, visou o seguinte objectivo de investigação:

Objectivo 3 – Verificar se na nossa amostra de adultos e adultos idosos, existe correlação entre o estilo de aprendizagem dos sujeitos e os seus níveis de sabedoria.

Para o Objectivo 3 levantamos a seguinte Hipótese de Investigação: “Existe uma relação entre o estilo de aprendizagem dominante do sujeito, tal como é medido por meio do LSI de Kolb (2005) e o nível de sabedoria medido por meio do 3D-WS de Ardelt (2003)”.

Para a testarmos objectivamente, considerámos as variáveis quantitativas do Quadro 5 e levantámos as seguintes Hipóteses Operativas (H):

H1 - A dimensão de aprendizagem CA-EC correlaciona-se de forma significativa com o nível total de sabedoria;

H2 - A dimensão de aprendizagem CA-EC correlaciona-se de forma significativa com a dimensão cognitiva de sabedoria;

H3 - A dimensão de aprendizagem CA-EC correlaciona-se de forma significativa com a dimensão reflexiva de sabedoria;

H4 - A dimensão de aprendizagem CA-EC correlaciona-se de forma significativa com a dimensão afectiva de sabedoria;

H5 - A dimensão de aprendizagem EA-OR correlaciona-se de forma significativa com o nível total de sabedoria;

H6 - A dimensão de aprendizagem EA-OR correlaciona-se de forma significativa com a dimensão cognitiva de sabedoria;

H7 - A dimensão de aprendizagem EA-OR correlaciona-se de forma significativa com a dimensão reflexiva de sabedoria;

H8 - A dimensão de aprendizagem EA-OR correlaciona-se de forma significativa com a dimensão afectiva de sabedoria.

Quadro 5

Variáveis para o Estudo Correlacional

	Variáveis
Estilo de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none">○ Dimensão de aprendizagem CA-EC;○ Dimensão de aprendizagem EA-OR.
Sabedoria	<ul style="list-style-type: none">○ Sabedoria (ou total sabedoria);○ Dimensão Cognitiva de Sabedoria (DCS);○ Dimensão Reflexiva de Sabedoria (DRS);○ Dimensão Afectiva de Sabedoria (DAS).

Tipologia do Estudo

As escolhas metodológicas realizadas em ordem à concretização dos objectivos de um estudo contribuem para o seu posicionamento em diferentes sistemas de classificação de trabalhos de investigação. Situemo-nos em relação a alguns deles.

Entenda-se por conhecimento científico aquele que tem origem em abordagens rigorosas, metódicas e sistemáticas, “que pretendem otimizar a informação disponível em torno de problemas de origem teórica e/ou prática, sendo a sua principal função a compreensão, explicação, predição e controlo dos fenómenos” (Almeida & Freire, 2003, p. 20). Estas abordagens científicas podem ser de três tipos: descritivas, correlacionais e experimentais.

O estudo científico que conduziu a esta dissertação é de natureza descritiva (diagnóstica) e correlacional. Como anteriormente referimos tem uma dimensão primeiramente diagnóstica de estilos de aprendizagem e de níveis de sabedoria numa amostra portuguesa de adultos e adultos idosos e uma dimensão correlacional que decorre do estudo da correlação entre variáveis relativas aos estilos de aprendizagem e aos níveis de sabedoria.

O método correlacional de investigação situa-se entre os métodos descritivos, ou simplesmente compreensivos da realidade, e o método experimental. Em relação ao primeiro, consegue ir para além da mera descrição dos fenómenos, pois o investigador consegue já estabelecer relações entre as variáveis, quantificando inclusive essas relações. Em relação ao segundo, não consegue identificar relações de causalidade entre as variáveis correlacionadas (Almeida & Freire, 2003, p.98).

Este estudo de investigação é de natureza empírica, aplicada e transversal⁶² na amostra seleccionada.

⁶² Atendendo à dimensão de desenvolvimento dos sujeitos, seria interessante realizar um estudo longitudinal, mas nem o âmbito nem os recursos disponíveis para a sua realização o permitiriam.

“Uma investigação empírica é aquela em que se fazem observações⁶³ para compreender melhor o fenómeno a estudar” (Hill & Hill, 2005, p.19).

A investigação pura ou aplicada é uma viagem que começa e termina na teoria. A partir da revisão da literatura estabelecem-se hipóteses de investigação, em função das quais se desenha uma metodologia e se seleccionam os métodos. Depois da recolha e análise dos dados geram-se os resultados que vão confirmar ou negar a hipótese estabelecida e originar as conclusões do trabalho empírico. Estas conclusões são, por sua vez, evidências que permitem comentar a literatura (objectivo principal de uma investigação empírica académica) (Hill & Hill, 2005).

O nosso estudo insere-se na lógica do que é descrito por Hill e Hill (2005), sendo que o consideramos, não uma investigação pura mas aplicada – as suas conclusões poderão ter por consequência aplicações práticas, nomeadamente em relação a estratégias de facilitação de aprendizagens de adultos geradoras de desenvolvimento integrativo⁶⁴.

A educação enquanto domínio específico da realidade social constitui-se como um espaço de convergência e de cruzamento da investigação conduzida no âmbito das diversas ciências sociais. A progressiva autonomização da investigação educacional e o desenvolvimento de uma comunidade científica específica das Ciências da Educação transformaram estas influências originais em correntes e tradições específicas, geralmente mantendo fortes ligações aos respectivos campos teóricos originais das diversas ciências sociais. Assim se explica a coexistência e o cruzamento de tradições epistemológicas e metodologias das

⁶³Esta observação aqui assume a natureza de questionário.

⁶⁴ “O objectivo da investigação pura é descobrir factos novos (dados empíricos) para testar deduções feitas a partir de uma teoria que só tem interesse intelectual e que, no momento da investigação, parece não ter aplicação prática. Este tipo de investigação contribui essencialmente para o enriquecimento da literatura e, portanto, o conhecimento sobre uma determinada área teórica. (...) O objectivo... (da investigação aplicada) é descobrir factos novos (dados empíricos) para testar deduções feitas a partir de teorias que pode ter aplicações práticas a médio prazo. “ (Hill & Hill, 2005, p.20).

diversas ciências sociais que fazem da Investigação Educacional um campo científico multifacetado e complexo (Afonso, 2005, p.37).

O nosso estudo desenvolve-se no campo teórico da Psicologia da Educação e a metodologia adoptada é predominantemente quantitativa. Isto não o coloca necessariamente numa perspectiva paradigmática positivista, nem reduz, em nosso entender, a complexidade do objecto em análise, pelo contrário. A opção por modelos teóricos multidimensionais nas suas abordagens, para a operacionalização dos constructos da aprendizagem experiencial e da sabedoria, revelam o esforço de aproximação entre a objectividade metodológica e a dimensão polissémica associada à aprendizagem e sua relação com o desenvolvimento do adulto e do idoso.

Procurámos estudar aspectos particulares e teoricamente enquadrados enquanto constituintes dos fenómenos em análise, sem perder de vista o contexto e a rede de relações em que se encontram.

Segundo Edgar Morin:

(...) a complexidade é (à primeira vista) um tecido⁶⁵ de constituintes heterogéneos inseparavelmente associados. Na segunda abordagem, a complexidade é efectivamente o tecido de acontecimentos, acções, interacções, retroacções, determinações, acasos, que constituem o nosso mundo fenomenal. Mas então a complexidade apresenta-se com os traços inquietantes da confusão, do inextricável, da desordem, da ambiguidade, da incerteza. Daí a necessidade, para o conhecimento, de pôr ordem nos fenómenos ao rejeitar a desordem, de afastar o incerto, isto é, de seleccionar os elementos de ordem e de certeza, de retirar a ambiguidade, de clarificar, de distinguir, de hierarquizar... Mas tais operações, necessárias à

⁶⁵ *Complexus*: o que é tecido em conjunto.

inteligibilidade, correm o risco de a tornar cega se eliminarem os outros caracteres do *complexus*; e efectivamente, como o indiquei, elas tornam-nos cegas (Morin, 2003, p.20).

O estudo objectivo de particularidades constituintes do *complexus* não reduz necessariamente o todo ainda que não o represente na sua globalidade⁶⁶.

Procurámos identificar determinadas características do adulto e do idoso - a forma como aprende e o seu nível de desenvolvimento/sabedoria - e depois explorámos tendências, regularidades, relações que possam abrir caminho para futuras abordagens, destas ou de outras particularidades do *complexus*, metodologicamente semelhantes ou de cariz mais fenomenológico e interpretativo.

Amostra

Este estudo foi realizado numa amostra por conveniência de 137 sujeitos com idade igual ou superior a 60 anos, com literacia e capacidade necessária para o preenchimento de questionários de auto-resposta (saber ler, escrever e compreender as escalas de resposta) e que demonstraram verbalmente disponibilidade e vontade para participar.

“Os métodos para seleccionar uma amostra podem ser agrupados nas duas famílias seguintes: os métodos de amostragem causal (também chamados de métodos probabilísticos); e os métodos de amostragem não-causal (também chamada dirigida, ou métodos não probabilísticos)” (Hill & Hill, 2005, p.45).

O método de amostragem por conveniência aqui adoptado é um dos tipos de métodos de amostragem não-causal, em que a escolha dos casos é feita essencialmente por critérios de disponibilidade. Os resultados e as conclusões de estudos feitos com este tipo de amostras, só

⁶⁶ Principio Sistémico - o todo é constituído por cada uma das partes e mais do que a soma das partes (Morin, 2003).

se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança para o universo. (Hill & Hill, 2005)

Ao delinear os critérios de inclusão atribuímos a esta amostra uma natureza intencional ou seja, constituída por um método intencional de amostragem. (Almeida & Freire, 2003).

“Aceita-se aqui (amostra intencional), que determinado grupo de indivíduos representa particularmente bem determinado fenómeno, opinião ou comportamento e, por esse facto, são escolhidos para o estudo. O rigor deste método aumenta quando alguma aleatoriedade for possível introduzir na constituição dos grupos⁶⁷” (Almeida & Freire, 2003, p.112).

Relativamente aos critérios de inclusão:

- O critério idade foi estabelecido com base no nosso objectivo de estudar os estilos de aprendizagem e níveis de sabedoria do adulto em fase tardia da adultez e do adulto idoso, numa amostra de sujeitos portugueses. Definimos por isso como limite mínimo de idade os 60 anos - correspondente ao culminar da meia-idade e transição para a terceira idade (60-65anos). Não estando a sabedoria comprovada e directamente relacionada com a idade, estudos prévios demonstram ser mais provável encontrar níveis elevados de sabedoria em amostras de sujeitos com idade mais avançada (Marchand, 2005), por esta razão e porque queremos estudar também a eventual relação entre estilos de aprendizagem e sabedoria escolhemos este grupo etário onde seria mais provável encontrar diferentes níveis de sabedoria inclusivamente níveis mais elevados. Não colocámos limite máximo de

⁶⁷ Dentro do grupo estabelecido pelos critérios de inclusão, a escolha dos sujeitos desta amostra foi aleatória.

idade por considerarmos pertinente o estudo das variáveis ao longo do processo de envelhecimento.

- Os restantes critérios de inclusão: literacia; capacidade; disponibilidade e vontade para participar no estudo foram estabelecidas por questões éticas e de rigor metodológico.

O critério literacia assim como a percepção subjectiva da capacidade mental dos sujeitos para a resposta ao questionário foram avaliados em conversa informal antes da entrega dos questionários. Nesta conversa os sujeitos foram, entre outros, “questionados” acerca de como avaliavam subjectivamente o seu estado de saúde, a sua capacidade de raciocínio e de memória⁶⁸.

Não havendo indícios de iliteracia e/ou degradação do estado mental⁶⁹ que condicionassem a capacidade para a resposta autónoma aos questionários, passou-se à sua apresentação, e nesta, à observação da compreensão, pelos sujeitos, das instruções de preenchimento nas diferentes escalas.

Todos os indivíduos abordados que não preencheram um dos critérios acima estabelecidos não foram incluídos na nossa amostra.

A técnica de amostragem e o número de sujeitos da amostra não garantem a significância e a representatividade necessárias para a generalização dos resultados obtidos à população adulta e idosa portuguesa. Conscientes deste constrangimento do estudo, teremos a devida consideração na análise e extrapolação dos resultados.

⁶⁸ Não havendo uma questão única e “tipo” para esta abordagem, as questões que foram colocadas, surgiram no decorrer da conversa (aberta) e com o objectivo de aceder às representações dos sujeitos sobre o seu estado de saúde e em especial a sua saúde mental, capacidade de raciocínio e memória. Perante o desafio de participar no estudo, foram os próprios sujeitos que na maioria na vezes, e de forma natural, se reportaram às suas próprias capacidades de pensamento e de memória em comparação com o passado.

⁶⁹ Por indícios de iliteracia entenda-se: não saber ler ou escrever; saber ler com dificuldades que comprometa a compreensão da mensagem contida nas instruções de resposta aos questionários ou das questões em si. Por indícios de degradação do estado mental entenda-se – discurso pobre, recursivo e/ou revelador de alterações do pensamento; percepção negativa sobre a sua capacidade para participar no estudo; verbalização de recentes e importantes distúrbios da memória.

Questionários

A evolução da ciência depende, em boa parte, da evolução técnica dos instrumentos ao dispor dos investigadores. Um número considerável de descobertas científicas da humanidade pode ser directamente atribuído à descoberta ou aperfeiçoamento de instrumentos de observação e medida. (...) Mas se, por um lado, a construção de sistemas de observação e medida dotados de qualidades adequadas é essencial ao avanço do conhecimento, não menos indispensável é que os instrumentos sejam desenvolvidos com base numa teoria ou, pelo menos, num conjunto de princípios e objectivos claros (Moreira, 2004, p.19).

Abordado o enquadramento conceptual de cada um dos instrumentos de colheita de dados seleccionados, aprofundamos agora as suas características, aquelas que permitem de forma válida e fiável, medir os constructos teóricos em causa.

Three-Dimensional Wisdom Scale

Uma das dificuldades associadas ao estudo da sabedoria, relaciona-se, como vimos, com questões de medida.

Independentemente do posicionamento conceptual do investigador, ou da sua linha de investigação, tem sido assumida de forma quase consensual, a dificuldade em medir este conceito multidimensional de sabedoria.

Esta questão é aliás apontada como uma das principais condicionantes para a ainda pouca produção empírica na área (Ardelt, 2003).

As hipóteses que se têm levantado em torno dos benefícios da sabedoria e a sua relação com os processos de desenvolvimento pessoal e social, envelhecimento saudável, premissa para o desenvolvimento de sociedades mais justas e equilibradas (Etheredje, 2005),

tem contudo constituído factor motivacional (entre outros), para muitos autores persistirem a investigar neste domínio (Ardelt, 2003).

“Ainda que seja difícil ou mesmo impossível medir sabedoria *per se* através de um questionário standard de auto-resposta, assume-se que a sabedoria pode ser avaliada indirectamente a partir de indicadores que se consideram elementos essenciais da variável latente Sabedoria” (Ardelt, 2003, p.276).

“Utiliza-se o termo «variável latente» para representar uma variável que não sendo observada nem medida directamente, pode ser definida a partir de um conjunto de outras variáveis (passíveis de serem observadas ou medidas) que medem qualquer coisa comum (nomeadamente a variável latente).” (Hill & Hill, 2005, p.135).

A variável latente é assim uma variável definida por um conjunto de outras variáveis, designadas por “variáveis componentes” (porque se presumem ser partes que compõem a variável latente) e que, podem ser muitas vezes medidas directamente, por exemplo, a partir de um conjunto de itens de um questionário (Hill & Hill, 2005)

Esta perspectiva da avaliação de constructos, partindo da sua operacionalização e medindo aquilo que se considera serem os seus elementos essenciais, constituintes ou pré-requisitos, tem sido muito utilizada no campo das Ciências Sociais, na própria Psicologia (Moreira, 2004) e também em relação ao estudo da sabedoria (Ardelt, 2003; Kunzmann & Baltes, 2005; Marchand, 2005).

A concepção e organização de um instrumento de medida, como um questionário, depende entre outros, do(s) quadro(s) teórico(s) que lhe deu origem e particularmente da forma como nele, um dado constructo é operacionalizado (Moreira, 2004).

O *Three-Dimensional Wisdom Scale* (3D-WS) não é excepção e com origem nos estudos e na proposta teórica de Monika Ardel, apresentada, plasma no seu conteúdo e organização a perspectiva desta autora sobre a sabedoria e a forma como esta integra as

dimensões cognitivas, reflexiva e afectiva. Foi aliás a própria organização tridimensional do questionário que esteve na origem da sua designação.

O 3D-WS é então um questionário de auto-resposta, concebido por Monika Ardelt (2003) para avaliar, em populações de sujeitos idosos e de forma alargada, a variável latente sabedoria. Neste questionário, as variáveis componentes da sabedoria são três e correspondem às três dimensões que o compõem: cognitiva, reflexiva e afectiva.

Cada dimensão é por sua vez constituída por um conjunto de itens que se organizam e distribuem ao longo do questionário por duas escalas de resposta: uma primeira do tipo *Likert* de 1 (concordo plenamente) a 5 (discordo totalmente) e uma segunda escala que vai de 1 (completamente verdadeiro acerca de mim) a 5 (falso acerca de mim)⁷⁰ onde a autora incluiu todos os itens que tivessem as palavras “eu” ou “meu”.

A dimensão cognitiva de sabedoria refere-se à capacidade da pessoa para compreender a vida, ou seja, para compreender o significado e o sentido profundo de fenómenos e eventos, particularmente dos que se referem a assuntos de natureza intrapessoal e interpessoal (Ardelt, 2003). Isto inclui o conhecimento dos aspectos positivos e negativos da natureza humana, dos inerentes limites do conhecimento, e da imprevisibilidade e incerteza associada à vida.

Os 14 itens do 3D-WS que pertencem à dimensão cognitiva (itens – 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 e 15 da primeira escala de resposta e os itens – 7, 10, 13, 16, 19 e 23 da segunda escala de resposta) avaliam a capacidade e a vontade dos sujeitos para compreenderem de forma aprofundada e globalmente uma situação ou fenómeno, assim como o conhecimento que têm da ambiguidade associada à natureza humana e à vida em geral. Estes Itens avaliam os conhecimentos e crenças acerca do mundo, o que resulta da capacidade do sujeito para o

⁷⁰ Categorias de resposta adaptadas do *Acceptance of Self and Other Scale* (Berger 1952; Shaw & Wright, 1967).

perspectivar, mas não avaliam essa capacidade em si, distinguindo-se desta forma da dimensão reflexiva da sabedoria.

A dimensão reflexiva é um pré-requisito para o desenvolvimento da dimensão cognitiva da sabedoria. Admite-se que a compreensão aprofundada da vida só será possível se, se conseguir perceber na realidade como ela é e sem distorções de maior associadas. Para o conseguir, o sujeito terá de adoptar um pensamento reflexivo, olhando o fenómeno ou acontecimento de várias e diferentes perspectivas e desta forma desenvolver introspecção e auto-consciência. Esta prática reduzirá gradualmente na pessoa a forma autocentrada e subjectiva com que olha os fenómenos ou acontecimentos assim como a projecção que faz sobre eles. Entrará de forma mais aprofundada na verdadeira natureza das coisas, incluindo aspectos de motivação pessoal e o comportamento dos outros (Ardelt, 2003).

Os 12 itens do 3D-WS que pertencem à dimensão reflexiva (itens – 6 e 10 da primeira escala de resposta e os itens – 1, 3, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22 e 24 da segunda escala de resposta) avaliam o quanto os sujeitos tentam superar a subjectividade e a projecção que fazem, olhando os fenómenos e eventos de diferentes perspectivas e em que medida evitam culpar outras pessoas ou circunstâncias pela sua situação presente.

A redução da uma perspectiva autocentrada e o melhor entendimento do comportamento dos outros sugerem, por sua vez, implicações positivas ao nível dos afectos, das emoções e no comportamento em relação aos outros. Tende a aumentar a compassividade e o amor compassivo (Ardelt 2003).

Os 13 itens do 3D-WS que integram a dimensão afectiva (itens – 2, 4, 8, 12 e 14 da primeira escala de resposta e os itens – 2, 4, 6, 9, 12, 15, 18 e 21 da segunda escala de resposta) avaliam então a presença de emoções positivas e comportamentos positivos em relação aos outros, assim como sentimentos e acções compassivas e a ausência de indiferença, emoções negativas e comportamentos negativos para com os outros.

As três dimensões não sendo independentes também não são conceptualmente idênticas. De acordo com a proposta teórica de Ardelt (2003) e corroborando a defesa de Clayton e Birren (1980), as três dimensões têm de estar simultaneamente presentes para que a pessoa seja considerada sábia (Clayton & Birren, 1980 citados por Ardelt, 2003).

O cálculo do nível de Sabedoria de um sujeito a partir deste questionário é feito então pela média das médias obtidas por estes em cada uma das três dimensões avaliadas.

(...) a Sabedoria é considerada uma característica de personalidade mais do que uma performance que pode variar de um contexto para o outro. É também um Weberiano tipo ideal, uma vez que apenas poucas pessoas existirão que satisfaçam a definição proposta de pessoa sábia. Ainda que a sabedoria *per se* possa ser relativamente difícil de encontrar, continua a ser possível avaliar quão próximas as pessoas estão desse estado ideal (Ardelt, 2003, pp. 279-280)

O processo de construção do 3D-WS iniciou-se com a pesquisa e selecção de um universo alargado de itens potenciais que aparentemente se refeririam às dimensões cognitiva, reflexiva e afectiva de sabedoria conforme definidas anteriormente⁷¹.

Este universo inicial, com 158 itens⁷², foi ordenado por ordem alfabética e assim entregue a cinco juízes independentes para que escolhessem desta lista, os itens pertencente à dimensão cognitiva, à dimensão reflexiva e à dimensão afectiva de sabedoria⁷³.

⁷¹ Esta selecção foi feita a partir do “*Directory of Unpublished Experimental Mental Measures*, Volumes 1 até 6 (Goldman & Busch, 1978, 1982; Goldman & Mitchell 1990, 1995; Goldman & Osborne 1985; Goldman & Saunders 1974), *Measures of Social Psychological Attitudes* (Robinson & Shaver, 1973) e *Scales of the Measurement of Attitudes* (Shaw & Wright, 1967)” (Ardelt, 2003, p. 288).

⁷² Destes 158 itens inicialmente seleccionados: 64 seriam supostamente relacionados com a dimensão cognitiva; 38 com a dimensão reflexiva e 56 com a dimensão afectiva.

⁷³ Para o fazerem todos os cinco juízes tinham conhecimento das definições das três dimensões da sabedoria (acima descritas). Este processo de escolha de itens orientou-se (nas várias rondas) pelos seguintes critérios/procedimentos: (1) itens que não tiveram mais do que uma opinião dissonante (uma em cinco) foram automaticamente incluídos na respectiva dimensão (90 itens foram seleccionados com base neste critério); (2) os

Os 132 itens escolhidos (49 referentes à dimensão cognitiva; 40 referentes à dimensão reflexiva e 43 referentes à dimensão afectiva) foram então divididos em dois grupos, de acordo com as escalas de resposta acima descritas⁷⁴, dando origem a um questionário preliminar. Este foi pré-testado numa amostra por conveniência de 9 sujeitos com idades de 55 anos e superiores, e depois dos devidos ajustes⁷⁵, testado num estudo empírico de avaliação (Ardelt, 2003). Este estudo foi realizado numa amostra total e estratificada de 180 adultos e idosos da Florida (*North-Central*) e teve os propósitos de, por um lado, completar, com o auxílio de procedimentos estatísticos, o processo de construção do 3D-WS, e por outro, permitir testar a sua fidelidade e validade.

Concluído o processo de selecção de itens, com base em critérios de ordem estatística, culminou-se num questionário final, com 39 itens: 14 de dimensão cognitiva; 12 de dimensão reflexiva e 13 de dimensão afectiva correspondente à versão utilizada no nosso estudo.

A análise do instrumento final revelou boa fidelidade interna e estabilidade no tempo (teste-reteste). Os itens em cada dimensão demonstraram-se suficientemente bem correlacionados entre si, com valores de Alpha de Cronbach de: 0.78 para a dimensão cognitiva; 0.75 para a dimensão reflexiva e 0.74 para a dimensão afectiva, num primeiro momento e respectivamente 0.85, 0.71 e 0.72, num segundo momento.

Não aprofundando muito o estudo da validade e fidelidade deste instrumento, porque o faremos adiante para a nossa amostra e também porque esses elementos estão disponíveis

restantes itens não seleccionados foram objecto de discussão entre os cinco juízes. Quando estes conseguiram chegar a um consenso sobre a qual das dimensões um determinado item correspondia, ele foi, nesta segunda ronda, integrado nessa dimensão (49 dos restantes itens foram seleccionados desta forma, sendo que, para alguns deles, foi necessário alterar palavras de forma a torna-los menos ambíguos); (3) os restantes 23 item foram excluídos.

⁷⁴ Itens que incluíssem as palavras “eu” ou “meu” foram integrados num grupo cuja escala de respostas possíveis vai de 1 (completamente verdadeiro acerca de mim) a 5 (falso acerca de mim), os restantes itens foram integrados num outro grupo cuja escala de resposta é do tipo *Likert* de 1 (concordo plenamente) a 5 (discordo totalmente).

⁷⁵ Deste pré-teste resultaram os seguintes ajustes no questionário preliminar: na linguagem em alguns itens e nas instruções de preenchimento de forma a ficarem mais precisos; 3 itens escritos na negativa foram transformados para uma versão pela positiva; 4 itens de sabedoria eventualmente ambíguos foram suprimidos e um outro foi adicionado.

para consulta no próprio artigo de Monika Ardelt (2003), gostaríamos apenas de sublinhar que neste estudo de Ardelt, o 3D-WS mostrou elevada validade de constructo, preditiva e discriminante assim como elevada fiabilidade interna e teste-reteste. A validade de conteúdo e convergente foram igualmente satisfatórias.

O 3D-WS relacionou-se significativamente e positivamente com o bem-estar geral, mestria, objectivo de vida e saúde subjectiva, e significativamente e negativamente com sintomas depressivos, sensação de pressão económica, evitamento da morte e medo da morte (validade preditiva). Os sujeitos que tiveram elevados níveis de sabedoria no 3D-WS foram também os mais nomeados como exemplos de pessoa sábia por outros participantes de grupos de relação próximos (validade convergente). Para além disso, o 3D-WS não se relacionou com o nível financeiro dos sujeitos, estado civil, situação profissional, género, raça, e indicadores de desejabilidade social (validade discriminante) (Ardelt, 2004a).

Porque o 3D-WS demonstrou ser um válido e fiável instrumento para avaliar, de forma alargada e em sujeitos idosos, indicadores da variável latente sabedoria e porque a perspectiva teórica em que se insere interessava também aos objectivos deste nosso estudos, seleccionamo-lo como instrumento para avaliar, na nossa amostra, o nível de sabedoria dos sujeitos.

Sendo um instrumento que não é ainda, tão amplamente utilizado e consensual, como o *Learning Style Inventory*, reconhecemos este nosso estudo também como uma oportunidade para o testar numa amostra Portuguesa, dando um modesto contributo para o seu eventual desenvolvimento.

Contactámos a autora do 3D-WS, Monika Ardelt, que desconhecendo a existência de qualquer versão portuguesa do questionário, acedeu ao nosso pedido e autorizou a sua tradução e utilização no âmbito deste Estudo (Anexo I).

Learning Style Inventory (Versão 3.1)

Para avaliarmos o Estilo de Aprendizagem dos nossos sujeitos, escolhemos o questionário desenvolvido por David Kolb e na sua última versão datada de 2005 – *Learning Style Inventory – Version 3.1* (LSI 3.1).

O LSI baseia-se na Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) de David Kolb (1984) e foi desenvolvido com dois propósitos essenciais: (1) servir como instrumento para o indivíduo tomar consciência do seu processo de aprendizagem a partir da experiência e da particularidade da sua abordagem à aprendizagem, aumentando a sua capacidade metacognitiva e o controlo sobre as escolhas no seu próprio processo de aprendizagem⁷⁶; (2) constituir-se como instrumento de pesquisa para investigar a Teoria da Aprendizagem Experiencial e as características dos estilos de aprendizagem individuais⁷⁷ (Kolb, 2005).

É essencialmente neste segundo propósito que reside o nosso interesse por este questionário. Porque nos permite identificar o estilo de aprendizagem de cada sujeito do nosso estudo e simultaneamente constitui mais uma oportunidade para replicar e testar este instrumento assim como, comprovar a TAE em si.

Nos últimos 39 anos foram publicadas cinco versões do LSI: Versão 1 (Kolb, 1971, 1976); Versão 2 (Kolb, 1985); Versão 2a (Kolb, 1993); Versão 3 (Kolb, 1999) e Versão 3.1 (Kolb, 2005).

A primeira versão foi criada em 1969 no âmbito de um projecto de desenvolvimento curricular do MIT e com o objectivo de ajudar os estudantes a compreenderem o processo de aprendizagem experiencial e o seu estilo particular de aprendizagem a partir da experiência. O termo “estilo de aprendizagem” foi cunhado nessa altura para descrever as diferenças individuais na forma como as pessoas aprendiam.

⁷⁶ Como questionário de auto-resposta, constitui-se num instrumento de auto-avaliação, permitindo ao sujeito nas respostas que dá aos diferentes itens e nas necessárias escolhas que faz entre os quatro modos do ciclo de aprendizagem, identificar o seu estilo de aprendizagem.

⁷⁷ Como instrumento para validar o constructo da TAE.

Desde logo na sua primeira versão e no período de 1971 a 1985 o LSI 1 apareceu em mais de 350 estudos de investigação publicados com validade reconhecida e em diferentes campos do saber incluindo-se Educação, Gestão, Psicologia, Informática, Enfermagem e Medicina (Kolb, 2005). Os resultados das pesquisas realizadas neste período forneceram um suporte empírico importante para uma mais completa e sistemática abordagem da TAE inscrita no livro que Kolb publicou em 1984: *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*.

Estes vários estudos revelando também alguma fraqueza psicométrica do questionário nesta sua primeira versão, motivaram a sua revisão e a formulação de versões seguintes. Da versão LSI 1 para a versão LSI 2, por exemplo, adicionaram-se ao questionário três novos itens, passando de 9 para 12 (número de itens que se manteve até à última versão LSI 3.1 por nós utilizada), aumentando desta forma a sua fiabilidade interna. Ajustes do ponto de vista da organização e apresentação gráfica do questionário, assim como a revisão das suas normas de preenchimento e de cálculo para efeitos de determinação do estilo de aprendizagem, estiveram na base das alterações para novas versões, até à actual LSI 3.1, e tudo no sentido de melhorar a sua validade e fiabilidade.

O LSI na versão 3.1 mantém, na generalidade, o mesmo formato de preenchimento das versões precedentes – questionário breve, claro, onde se pede aos sujeitos que hierarquizem quatro opções de finalização de frase apresentadas para cada um dos 12 itens do questionário e que correspondem aos quatro modos do ciclo de aprendizagem: experiência concreta (EC); observação reflexiva (OR); conceptualização abstracta (CA) e experimentação activa (EA). Pede-se desta forma ao indivíduo que responda ao questionário tal como o faria perante uma situação concreta de aprendizagem, ou seja, que o sujeito resolva a tensão dialéctica entre o concreto e o abstracto, a acção e a reflexão. Ordenando de forma hierárquica as quatro opções, pede-se ao indivíduo que atribua o valor 4 à opção de

finalização de frase mais parecida consigo, com a sua situação, ou com as suas escolhas em relação à situação de aprendizagem concreta e de forma decrescente até 1, à opção menos parecida consigo, com a sua situação ou com as suas escolhas. Os valores numéricos atribuídos numa perspectiva ordinal para cada item assumem uma natureza métrica e o seu valor absoluto, para efeito de cálculo em somatório, de acordo com matriz própria fornecida, para determinação dos totais de cada um dos modos de aprendizagem: EC; OR; CA e EA. Obtidos estes totais para cada modo de aprendizagem, procede-se ao cálculo das duas combinações, correspondentes às duas dimensões estruturais e dialécticas da aprendizagem, que retratam a preferência do indivíduo pelo abstracto sobre o concreto (CA-EC) e pela acção sobre a reflexão (EA-OR), da seguinte forma: subtraindo ao valor total de EC a CA e o valor total de OR a EA. Do cálculo destas diferenças resultam dois novos valores que permitem posicionar graficamente o sujeito num de quatro quadrantes que representam os quatro estilos de aprendizagem proposto na TAE: divergente, assimilador, convergente e acomodador.

O LSI 3.1 acresce a versões anteriores aspectos normativos para cálculo e determinação dos estilos de aprendizagem dos sujeitos. As normas introduzidas permitem converter os resultados obtidos directamente a partir da escala em resultados de percentil com vantagens em termos de comparabilidade dos resultados no indivíduo e na definição de *cut-points* para os diferentes estilos de aprendizagem (Kolb, 2005).

O formato de preenchimento do LSI 3.1 acima apresentado é também designado por *forced-choice format* e ao contrário do que acontece nos questionários mais comuns, os de *free-choice format* (como a largamente utilizada escala de *likert*, em que o sujeito faz escolhas absolutas em dimensões independentes), obriga o sujeito a ordenar as suas preferências, neste caso, entre quatro modos de aprendizagem concebidos como interdependentes.

O *forced-choice format* do LSI 3.1 decorre da própria TAE. A TAE é, como vimos, uma teoria de aprendizagem holística, dinâmica e dialéctica. Porque é holística, os quatro modos que compõem o ciclo de aprendizagem experiencial – EC, OR, CA e EA, são concebidos como interdependentes. É dialéctica na medida em que, como vimos, a aprendizagem requer a resolução da tensão entre estes modos de aprendizagem em resposta a situações específicas. Uma vez que nas duas dimensões da aprendizagem CA-EC e EA-OR, existe uma relação dialéctica, a escolha por um pólo envolve a não escolha do pólo oposto. Assim, e uma vez que a TAE postula que a aprendizagem nas diferentes situações da vida requer a resolução do conflito entre modos de aprendizagem interdependentes, para ser ecologicamente válido, o processo de avaliação de estilos de aprendizagem não poderia ser diferente, devendo requerer um processo semelhante ao da resolução de conflito na escolha da abordagem preferida à aprendizagem. (Kolb, 2005)

Apesar de por vezes os sujeitos reportarem alguma dificuldade em fazer estas escolhas e ordenar a sua preferência, afirmam também que o feedback que obtém depois do seu preenchimento lhes dá uma maior compreensão sobre a sua situação particular, comparativamente ao que acontece com um questionário com escala de resposta tipo *Likert*. Isto acontece porque o fenómeno de influência da desejabilidade social, na resposta ao questionário, está mais presente em questionários com escalas tipo *Likert* falhando estas na definição clara de um estilo de aprendizagem particular. Os sujeitos habitualmente preferem todos os modos de aprendizagem (Harland's, 2002 citado por Kolb, 2005).

A adopção do método de *forced-choice format* no LSI coloca-o contudo no centro de um debate existente na literatura de investigação entre “estatísticos rigorosos” e “empiristas pragmáticos”, acerca do seu mérito e validade. Os estatísticos questionam o uso do *forced-choice format* por causa de uma limitação estatística, chamada *ipsativity*, relacionada com o procedimento de ordenação hierárquica. Uma vez que os resultados ipsativos representam a

relativa força de uma variável comparada com outras, numa dada ordenação, a consequente dependência entre resultados provoca uma correlação negativa entre variáveis induzidas pelo método e viola princípios fundamentais da teoria clássica de testes, requisito para o uso de técnicas como a análise de variância e análise factorial. Segundo estes estatísticos os resultados ipsativos não poderiam ser sujeitos a análise factorial e a análise correlacional de informação ipsativa produziria resultados inválidos e não interpretáveis (Kolb, 2005). Outros críticos acrescentaram que os resultados ipsativos são tecnicamente ordinais e não de escala de intervalo, necessário para análise de estatística paramétrica e que produzem estimativas de baixa fidelidade interna e baixos coeficientes de validade (Barron, 1996 citado por Kolb, 2005). Argumentam que resultados ipsativos não são apropriados para comparações inter-individuais, uma vez que essa comparação em relação a uma dada variável, não representa uma escolha absolutamente independente, mas relativa a outra variável de um conjunto. Todas estas críticas não abalam todavia a validade deste instrumento para a comparação intra-individual, primeiro propósito do LSI. Uma vez que na TAE se argumenta que a preferência por um dado modo de aprendizagem é relativo aos outros é uma comparação relativa e não absoluta o que a teoria procura avaliar (Kolb 2005).

Os empiristas pragmáticos defendem que independentemente dos argumentos da teoria estatística, variações entre versões normativas e *forced-choice*⁷⁸ de um mesmo instrumento podem produzir resultados empiricamente comparáveis.

Escalas normativas, também apresentam sérias limitações que condicionam as respostas: tendência central em que os sujeitos evitam respostas extremas e desejabilidade social. Os questionários *forced-choice format* foram desenhados para evitar estes

⁷⁸ As escalas ipsativas / forced choice format reflectem, no indivíduo, a "força" relativa de uma dada escolha ou característica em relação a outra(s). As escalas normativas medem a diferença absoluta (comparável entre indivíduos).

condicionalismos forçando a escolha entre alternativas de uma forma que reflecte a real tomada de decisão (Barron 1996; Hicks 1970, citados por Kolb, 2005).

O LSI avalia seis variáveis: quatro que resultam directamente do posicionamento do indivíduo em relação aos quatro modos de aprendizagem e que se referem aos valores obtidos em relação à EC, OR, CA e EA e duas que advêm do resultado das duas dimensões que retratam a preferência do indivíduo pelo abstracto sobre o concreto (CA-EC) e pela acção sobre a reflexão (EA-OR). As quatro primeiras variáveis são medidas por escalas ipsativas e isto resulta em correlações negativas entre elas. A combinação entre CA-EC e EA-OR não são contudo ipsativas. Instrumentos de *forced-choice format* podem dar origem a escalas e valores que não são ipsativos (Kolb, 1989). Os resultados das duas dimensões, CA-EC e EA-OR, são independentes entre si, não determinando o valor de uma variável o resultado da outra (Kolb, 2005). Podem por isso ser tratadas do ponto de vista estatístico de igual forma a valores que resultam de escalas normativas.

É nesta perspectiva que encaramos, no nosso estudo, o tratamento e análise estatística das variáveis CA-EC e EA-OR.

A ampla utilização do LSI e as alterações feitas ao longo das suas várias versões contribuíram para que o LSI 3.1, utilizada neste estudo, apresentasse já uma elevada validade e fidelidade, dando garantias de que efectivamente constitui um bom instrumento de diagnóstico de estilos de aprendizagem dos sujeitos, sustentando e consolidando a própria TAE.

No estudo psicométrico dos instrumentos, descritos mais à frente, apresentaremos o resultado da fiabilidade do LSI 3.1 para nossa amostra. Assume-se para este estudo a validade do instrumento amplamente comprovada em investigações prévias⁷⁹.

⁷⁹ Ver capítulo: “Estudo de Característica Psicométricas dos Questionários” para fiabilidade do LSI 3.1. na nossa amostra. Mais dados relativos ao estudo psicométrico do LSI 3.1 estão disponíveis para consulta aprofundada no artigo de Kolb (2005).

Dada a sua qualidade e interesse para o nosso estudo, contactamos a *HayGroup*, empresa gestora dos direitos de utilização do LSI 3.1, no sentido de conseguirmos, autorização para a sua utilização.

Foi-nos solicitado, em formulário próprio⁸⁰, o projecto e investigação no qual se pretendia utilizar o LSI 3.1, assim como um *Resume* curricular do autor desse estudo.

Da análise dos documentos enviados, veio a autorização para tradução e utilização do LSI 3.1 (Anexo II), condicionada pelos termos do *Conditional Use Agreement* (Anexo III).

Tradução e Testagem dos Questionários

São várias as vantagens apontadas na literatura para a tradução e utilização de instrumentos previamente concebidos e propostos por outros autores. Entre elas destaca-se: a possibilidade de utilização de instrumentos elaborados por autores conceituados em determinadas matérias; a comparação directa de resultados obtidos em diferentes amostras de diferentes países (importante para a discussão teórica e construção de conhecimento) e a convergência de esforços no sentido da melhoria da qualidade do instrumento em si, na sua versão actual ou futuras (Moreira, 2004).

Apesar disto e segundo Moreira (2004) é por demais frequente a preferência de muitos autores em desenvolver os seus próprios instrumentos de colheita de dados como o questionário, seja por discordâncias relativas ao modo como outros conceptualizaram e definiram o fenómeno em estudo, seja na discordância em relação ao próprio procedimento de construção do questionário em si. Noutros casos ainda pelo desejo de protagonismo, obstinação, ou simplesmente pela falta de conhecimento de trabalhos anteriores na mesma área. (Moreira, 2004)

⁸⁰ *LSI Research Application Form*

Se por um lado se reconhece as vantagens da construção e adequação de um questionário aos propósitos e enquadramento específico de uma dado estudo, assim como às características da população alvo, por outro, a coexistência de uma grande diversidade de instrumentos de medida para o mesmo fenómeno/conceito/constructo e consequente produção e acumulação de resultados difíceis de comparar directamente é referido como uma das razões para o suposto atraso em muitas das áreas da investigação (Moreira, 2004).

No âmbito deste estudo, a opção foi a de utilizar instrumentos já desenvolvidos por outros investigadores. A existência de questionários com qualidade comprovada, teoricamente suportados e cuja aplicação concorria para a consecução dos nossos objectivos, esteve na base desta escolha.

Criou-se assim uma oportunidade para testar a sua aplicação numa amostra culturalmente diferente, a Portuguesa, e espera-se com isto contribuir para o reforço da qualidade dos questionários 3D-WS e LSI 3.1 e/ou de futuras versões, mas também a possibilidade de comparar os dados por eles obtidos, com os resultados da sua aplicação prévia em diferentes amostras e desta forma dar um modesto contributo para a produção de conhecimento e avanço da ciência, neste domínio.

É na língua Inglesa que se encontram escritas as versões originais dos questionários utilizados e apesar das suas múltiplas traduções e aplicações em diferentes países e línguas, principalmente o LSI 3.1, é em países de língua inglesa que têm sido amplamente utilizados.

Antes de entrarmos na descrição do processo de tradução dos questionários propriamente dito, de referir que nesta, como em qualquer outra situação de utilização de questionários concebidos por outros autores, se levantaram questões de ordem ética e de direitos de autoria que desde logo foram tidas em conta e respeitadas.

O acesso à versão original, integral e actualizada destes questionários assim como às normas para o seu preenchimento e utilização, esteve dependente dos pedidos e cedência de

autorização para a sua utilização, quer junto da autora, no que se refere ao 3D-WS, quer junto do *HayGroup*⁸¹, no que se refere ao LSI 3.1, conforme descrito anteriormente.

O respeito pelos princípios éticos associados à investigação levou-nos aos primeiros contactos com esta autora e com esta empresa, à aceitação subsequente das condições de utilização dos questionários e ao rigoroso cumprimento do estabelecido.

Pretende-se que num processo de tradução de um questionário se mantenha o mais possível o sentido original dos seus diferentes Itens, mas também das suas instruções de preenchimento e escalas de avaliação.

O objectivo é o de conseguir no maior número possível de itens uma tradução literal mas, nos casos em que isso não seja possível, ou em que a tradução literal possa distorcer o sentido do Item, ou, ainda, em que da tradução literal resulte num item ambíguo, estranho ou difícil de compreender, não há que hesitar em fazer as modificações que se afigurem necessárias (Moreira, 2004, p.229).

Para que a tradução respeite este princípios exige-se, por um lado, um domínio bastante aprofundado da língua utilizada na versão original do questionário (assim como da língua para a qual se pretende a tradução) e por outro, “um conhecimento adequado das variáveis ou conceitos que o questionário pretende avaliar e que facilita também a percepção daquilo que é essencial na formulação utilizada pelo autor e, portanto, a sua manutenção tão rigorosa quanto o possível na versão traduzida” (Moreira, 2004, p. 230).

A estratégia adoptada na tradução dos questionários 3D-WS e LSI 3.1 foi a de conjugar o contributo de especialistas da língua Inglesa com o de especialistas nas áreas temáticas da Investigação. Isto conseguiu-se com a participação de três professoras de Inglês,

⁸¹ Empresa gestora dos direitos de Utilização do *Learning Style Inventory (Version 3.1)* de David Kolb.

duas delas com conhecimentos acrescidos na área das Ciências da Educação e com a colaboração da Orientadora desta Investigação, Professora Doutora Guilhermina Lobato Miranda e da Professora Doutora Helena D'Orey Marchand que colaborou no domínio específico da sabedoria.

Enquanto investigador e também com conhecimentos no domínio do inglês e sobre as variáveis e constructos a estudar, integrei activamente este trabalho em interacção com estes especialistas. Discutimos em conjunto diferentes propostas, que foram sendo aferidas até à organização de uma versão “quase-final” dos questionários que sujeitamos a retroversão independente.

A retroversão independente é considerada “um procedimento essencial para verificar a preservação do sentido (...). Significa isto pedir a uma ou mais pessoas que, a partir da tradução, procurem reconstituir o original. (...) essas pessoas não poderão ter tido contacto com o original donde a palavra «independente»” (Moreira, 2004, p.230)

Foi então solicitado a duas pessoas, naturais de países de língua oficial Inglesa (Inglaterra e África do Sul), a residir em Portugal e com conhecimento do Português, que fizessem a retroversão a partir da versão “quase-final”, traduzida e fornecida. Uma destas pessoas tinha experiência de tradução de obras de Inglês para Português.

Do confronto das duas retroversões com o original de cada questionário registou-se uma concordância significativa sendo as poucas discrepâncias existentes, essencialmente resultantes de aspectos formais da linguagem que não alteravam o sentido dado aos itens (troca por sinónimos, omissão de artigos ou proposições, diferente construção frásica). As pessoas que fizeram as retroversões tinham o inglês por língua materna, todavia nenhuma delas era natural dos Estados Unidos da América e daí a provável utilização de diferentes expressões e frases sinónimas.

Todas as versões dos questionários (originais, traduções e retroversões) foram analisadas em conjunto e depois de discutidas com a orientadora as escassas divergências, procedeu-se apenas à reformulação de um item, correspondente à opção 2D do LSI 3.1: onde se lia “trabalho arduamente para fazer as coisas” passou a ler-se “trabalho arduamente para ter as coisas feitas”.

Formataram-se graficamente os questionários para que ficassem o mais possível semelhantes aos originais, e chegados às versões finais dos questionários traduzidos avançou-se para a sua testagem.

São duas as situações em que normalmente é preciso testar um questionário que já existe: quando se pretende aplicar o questionário a uma amostra retirada de um universo diferente daquele para o qual foi desenvolvido o questionário; quando se pretende traduzir um questionário e testar a tradução (Hill & Hill, 2005).

A testagem do 3D-WS e do LSI foi por isto um procedimento metodologicamente necessário, quer pelo facto dos questionários utilizados serem ambos traduções das suas versões originais em Inglês, quer pelo facto do LSI 3.1 não ter sido ainda aplicado a sujeitos com idades tão avançadas⁸².

Foi realizado um pré-teste dos questionários num grupo de 20 sujeitos seleccionados por conveniência e com características semelhantes às dos sujeitos da amostra, ou seja, seleccionados pelos mesmos critérios de inclusão.

“O pré-teste consiste no preenchimento do questionário por uma pequena amostra que reflecta a diversidade da população visada (...) para verificar se as questões podem ser compreendidas” (Fortin, 1999, p. 253).

Foi objectivo deste pré-teste: identificar eventuais lapsos ou falhas da formulação e/ou redacção; verificar a adequação do grafismo e da linguagem utilizada nos itens e nas

⁸² O LSI foi aplicado até pessoas com 60 anos.

instruções de preenchimento; verificar a adequação do nível de complexidade das questões e das normas de preenchimento, nomeadamente em relação ao LSI (*forced-choice format*) e num grupo etário pouco estudado; identificar itens problemáticos e outros pontos de dificuldade; marcar tempos médios de preenchimento.

Para o conseguirmos, aplicou-se, em diferentes momentos e na presença do investigador, o questionário global de auto-resposta (que incluiu dados de estrutura, o 3D-WS e o LSI) ao qual anexámos uma folha com dois campos abertos para que os sujeitos pudessem inscrever as suas eventuais e principais dúvidas, referências a itens problemáticos e/ou críticas. Foram marcados os tempos médios de preenchimento do questionário global que rondou os 30 minutos.

O facto de terem sido realizados em presença do investigador criou espaço para o diálogo entre este e os inquiridos, o que complementou as informações registadas na folha anexa e posteriormente analisadas.

Foram identificadas duas palavras com letras omissas que foram corrigidas. O Item 7 da segunda escala de resposta do 3D-WS “Tento antecipar e evitar situações nas quais existe a probabilidade de ter que pensar profundamente acerca de alguma coisa” gerou várias dúvidas pelo que se reformulou para “Tento adiar e evitar situações nas quais existe a probabilidade de ter que pensar profundamente acerca de alguma coisa”. Foram verbalizadas fragilidades em relação ao grafismo do questionário e especificamente na dificuldade de visualização da correspondência entre questão e resposta. Para facilitar a visualização desta correspondência pergunta - respostas, optou-se por reforçar graficamente, no 3D-WS e LSI 3.1, a alternância do fundo branco com o fundo cinza entre questões sucessivas e aumentar ligeiramente o tamanho de letra no LSI 3.1. Em relação ao formato de resposta do LSI 3.1, foi-nos dito que as instruções de preenchimento eram explícitas mas, a nem sempre fácil escolha no processo de ordenação das quatro opções seria a principal razão pelos tempos

alargados no preenchimento do questionário global. Esta dificuldade não é específica deste grupo nem está relacionada com a tradução, ela é assinalada já pelo próprio autor e em populações mais jovens e decorre do próprio formato de resposta utilizado (Kolb, 2005). Não fizemos por isso nenhuma alteração a este nível, tivemos apenas o cuidado de, na apresentação do questionário aos sujeitos da amostra, reforçar as explicações relativas ao método de preenchimento do LSI 3.1.

Estudo de Características Psicométricas dos Questionários

Sempre que decidimos replicar um estudo numa nova amostra e/ou aplicar nela um instrumento de medida já existente, criamos uma nova oportunidade para analisar algumas das características deste último e os pressupostos teóricos do modelo subjacente.

A tradução de um instrumento e sua aplicação numa amostra culturalmente diferente justifica o interesse e a necessidade de verificarmos nela características psicométricas como a validade, fiabilidade e sensibilidade dos seus itens.

No âmbito desta dissertação de mestrado seleccionámos um dos dois questionários utilizados, o *Three-Dimensional Wisdom Scale* (3D- WS), para o estudo e análise mais aprofundada destas características. Na base desta escolha esteve, por um lado, o facto de o 3D-WS não ter sido ainda tão amplamente utilizado e estudado como o *Learning Style Inventory 3.1* (LSI 3.1) e desta forma podermos contribuir também para o seu desenvolvimento, e por outro, pelas questões estatísticas em torno das escalas de medida tipo *forced-choice format* (já abordadas) como a utilizada no LSI 3.1 e seus resultados *ipsativos*.

Relativamente ao LSI 3.1, assumimos para este estudo a sua validade e demais características psicométricas, desenvolvidas em Kolb (2005). Estudaremos somente a consistência interna das suas quatro “subescalas” correspondentes aos modos de aprendizagem: experiência concreta (EC); observação reflexiva (OR); experimentação

activa(EA) e conceptualização abstracta (CA), comparando-as depois com resultados de estudos prévios também apresentados em Kolb (2005).

Three-Dimensional Wisdom Scale

Não foram encontrados na pesquisa realizada estudos psicométricos do 3D-WS traduzido e aplicado em Portugal.

Não sendo este questionário utilizado de forma tão alargada como o LSI 3.1, são os dados dos estudos realizado pela própria autora, Ardel (2003), que utilizaremos como referência para a análise e discussão dos resultados da sua aplicação na nossa amostra.

Nos múltiplos manuais e obras em que se abordam características psicométricas de instrumentos de medidas, encontramos referência a diferentes tipos de validade. Neste estudo utilizaremos a classificação que segundo Moreira (2004) predomina na literatura e que distingue três tipos de processos destinados a assegurar a validade das medidas: Validade de Conteúdo⁸³; Validade Referenciada por um Critério⁸⁴ e Validade de Constructo⁸⁵.

Assumindo para este estudo a validade de conteúdo⁸⁶ e de critério⁸⁷ determinada por Ardel (2003), procedemos à avaliação da validade de constructo do 3D-WS através da

⁸³ Entende-se por validade de conteúdo o grau em que os conteúdos incluídos na escala se referem de modo adequado àquilo que se pretende medir. Concretamente, pretende-se que o conteúdo dos itens se refira claramente às características psicológicas que se pretendem avaliar (Moreira, 2004).

⁸⁴ “A validade referenciada por um critério, ..., apoia-se na possibilidade de obtenção de índices alternativos da variável que se pretende medir e no exame de associação estatística entre os resultados da escala e os valores desses índices” (Moreira, 2004, p. 340). Recorre-se frequentemente a escalas já existentes e para as quais existem dados apoiando a sua validade. Se a nova escala for igualmente válida deverá apresentar uma correlação importante com outras escalas que meçam a mesma dimensão. Demonstra-se por: validade preditiva e validade concorrente (Moreira, 2004)

⁸⁵ Uma escala tem validade de constructo se mede o que se propõe medir e se a operacionalização dos itens, permite inferir com confiança os constructos teóricos que estão na base da construção da escala. Estamos aqui a questionar-nos em que medida o instrumento de avaliação utilizado expressa através dos seus itens o constructo a avaliar e em que medida a definição operacional deste constructo se encontra devidamente representada no instrumento (Almeida & Freire, 2003). É determinada por validade convergente e validade discriminante.

⁸⁶ Os procedimentos de avaliação da validade de conteúdo do 3D-WS foram descritos na apresentação do questionário, assim como todos os cuidados tidos no processo da sua tradução e retroversão, para que esse mesmo conteúdo validado se mantivesse o mais possível inalterado.

⁸⁷ Relativamente à validade de critério, pode ler-se informação desenvolvida sobre o seu estudo em Ardel (2003), sendo que nele se afirma que o 3D-WS se correlacionou de forma positiva e significativa com mestria, bem-estar geral, *purpose in life* e saúde subjectiva e se relacionou negativamente e também de forma significativa com sintomas depressivos, sentimento de pressão económica, evitamento da morte e medo da morte.

análise factorial dos dados com recurso aos softwares informáticos SPSS versão 17 e AMOS Versão 17.

A análise factorial confirmatória é um caso particular de um modelo de análise mais generalizado: a análise de equações estruturais, de utilização comum no campo das Ciências Sociais e Humanas para testar a validade de modelos teóricos. É um método confirmatório que permite testar hipóteses estruturais quando existe informação prévia sobre a estrutura factorial a confirmar (Moreira, 2004).

“Sempre que se procura estudar uma estrutura factorial de um dado instrumento que se pressupõe à partida medir certo número de factores, por essa ter sido, desde o início, a intenção do seu autor (...), faz-se apelo a análise factorial confirmatória” (Moreira, 2004, pág. 451).

Procedemos ao desenho formal da estrutura factorial do modelo proposto por Ardelt, com recurso ao Software AMOS (figura 5) e depois testámo-la na nossa amostra.

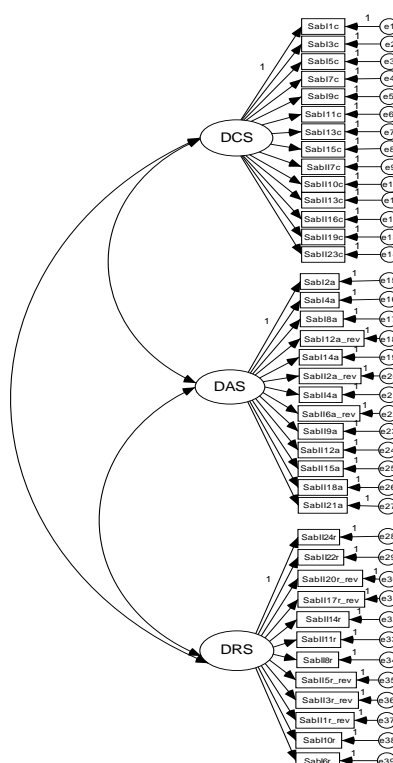


Figura 5. Desenho da Estrutura Factorial do Modelo de Monika Ardel

A Análise Factorial Confirmatória do modelo tri-factorial proposto revela um mau ajustamento aos nossos dados. Os índices de ajustamento (Anexo IV) indicam que o ajustamento da estrutura factorial é sofrível a mau ($\chi^2(699) = 2225,372$, $p < 0,001$ ⁸⁸; $\chi^2/df = 3,184$ ⁸⁹; CFI= 0,281⁹⁰; GFI = 0,593⁹¹; NFI= 0,223⁹²; RMSEA=0,127⁹³).

⁸⁸ O teste de significância através do método de qui-quadrado, indica-nos qual a probabilidade de as discrepâncias encontradas entre o modelo de partida e os dados poderem ocorrer apenas por acaso (Moreira, 2004) e em relação ao nosso estudo pode excluir-se essa possibilidade.

⁸⁹ Em relação ao indicador do quociente do qui-quadrado pelo grau de liberdade: se $\chi^2/df \approx 1$ então o ajustamento é considerado bom; se $\chi^2/df \leq 2$ então o ajustamento é considerado aceitável; se o $\chi^2/df \leq 5$, então o ajustamento é considerado sofrível. (Maroco, 2007). No nosso caso com $\chi^2/df = 3,184$ o ajustamento é considerado sofrível.

⁹⁰ Em relação ao indicador *Comparative fit Index* (CFI): se CFI = 1 indica ajustamento perfeitos; se CFI está no intervalo [0,9; 1[indica ajustamento bom; se o CFI < 0,9 indica ajustamento mau. No nosso caso como CFI = 0,281 o ajustamento é mau.

⁹¹ Relativamente ao indicador do quociente de *Goodness of fit index* (GFI): se GFI > 0,95 indica ajustamento muito bom; se GFI está no intervalo [0,9; 0,95] indica ajustamento bom; se GFI < 0,9 indica ajustamento mau (Maroco, 2007). No nosso caso GFI = 0,593 indicando ajustamento mau.

⁹² Relativamente ao *Normed fit Index* (NFI): se NFI = 1 indica ajustamento perfeitos; se NFI está no intervalo [0,9; 1[indica ajustamento bom; se o NFI < 0,9 indica ajustamento mau. No nosso caso NFI = 0,223 indicando ajustamento mau.

No estudo realizado por Ardel (2003), a estrutura factorial do 3D-WS revelou um bom ajustamento aos dados. Num momento 1: $\chi^2(1) = 0.14$, $p < 0.71$; $\chi^2/df = 0.144$; AGFI⁹⁴ = 1.00; IFI⁹⁵ = 1.0 e num momento 2: $\chi^2(1) = 1.98$, $p < 0.16$; $\chi^2/df = 1.98$; AGFI = 0.93; IFI = 0.98.

Os pesos factoriais dos itens dos factores DCS (Dimensão Cognitiva de Sabedoria), DAS (Dimensão Afectiva de Sabedoria) e DRS (Dimensão Reflexiva de Sabedoria) situaram-se, nesse estudo, no intervalo entre 0.50 e 0.84, sendo na globalidade superiores aos por nós encontrados (Quadro 1 do Anexo IV).

É no Factor DRS que encontramos os itens com pesos factoriais mais elevados o que é consonante com os resultados de Ardel (2003). No nosso estudo, porém, os itens que neste factor representam questões formuladas pela negativa, apresentam valores de peso factorial mais baixos⁹⁶.

Contrariando os resultados de Ardel (2003) em que os pesos factoriais dos itens da DCS e DAS foram equivalentes, na nossa amostra, dos três Factores, a DAS é aquele que tem os itens com menor peso factorial. A DAS é o factor que tem menos peso na variação dos seus itens, sendo esta atribuída mais a factores exógenos do que à trajectória definida (DAS → itens) (Quadro 2 do Anexo IV);

A Dimensão Afectiva de Sabedoria, tal como é proposta teoricamente por Monika Ardel, é aquela que na nossa amostra, parece ter menor “expressão real”. É também aquela

⁹³ Relativamente ao Indicador *Root mean square error of approximation* (RMSEA): se RMSEA < 0,01 indica ajustamento muito bom; se RMSEA está no intervalo [0,01; 0,05] indica ajustamento bom; se RMSEA está no intervalo [0,05; 0,10] indica ajustamento sofrível; se RMSEA > 0,10 indica que o modelo é inaceitável para a amostra (Maroco, 2007). Por este indicador o modelo seria inaceitável para a nossa amostra RMSEA = 0,127.

⁹⁴ O índice AGFI (*Adjusted Goodness of Fit Index*) pretende constituir um indicador do grau de ajustamento do modelo aos dados. Pode variar entre 0 e 1, correspondendo 0 a uma ausência total de ajustamento e 1 a um ajustamento perfeito. Em regram considera-se que se ajustam de forma aceitável aqueles modelos que apresentarem um valor de AGFI > 0,9 (Maroco, 2007).

⁹⁵ *Incremental Fit Index* (IFI). Do mesmo tipo de índices que o NFI também ele revela bom ajustamento se $\geq 0,9$ e ajustamento perfeito se IFI = 1.

⁹⁶ Uma explicação possível para este facto é a de que questões feitas pela negativa podem gerar mais dificuldades de interpretação e dúvidas na resposta. Sugere-se em futuras utilizações deste instrumento, considerar, com o acordo da autora, a reformulação destes itens pondo a questão pela positiva.

que deverá ser alvo de especial atenção em estudos futuros e/ou em qualquer proposta de alteração do questionário que vise melhorar a sua validade.

Vimos que a sabedoria não tem ainda uma definição objectiva e universalmente aceite, sendo que por isso é encarada por alguns como um tópico questionável para a investigação em Psicologia. Vimos também que é consensualmente referida como um conceito multidimensional e também por isso difícil de medir.

A multidimensionalidade da sabedoria não se esgotará nas dimensões cognitiva, reflexiva e afectiva da personalidade propostas por Ardel, havendo de certo outras e que eventualmente se cruzam e serão transversais a estas três que a autora definiu.

Tentando explorar um pouco mais e de outra perspectiva este ajustamento sofrível a mau do modelo tri-factorial de Monika Ardel à nossa amostra, sujeitámos os nossos dados a Análise Factorial Exploratória que se apresenta e desenvolve em anexo (Anexo V).

Nesta fase do desenvolvimento teórico e do estudo da Sabedoria é expectável que nos deparemos empiricamente, na replicação de estudos e aplicação de instrumentos (no quadro das teorias explícitas de sabedoria), com questões de validade de constructo que se constituem também em oportunidades de reflexão e de desenvolvimento.

Sendo nosso propósito analisar a validade de constructo do 3D-WS para a nossa amostra propomos, perante estes resultados, a replicação do seu estudo noutras amostras, de preferência com maior significância e representatividade dentro da população adulta e adulta idosa portuguesa. Na contingência de se continuar a verificar ajustamentos sofríveis a maus do modelo proposto, sugerimos que, com o conhecimento e autorização da autora, se faça o estudo de eventuais alterações a introduzir ao questionário e/ou ao próprio modelo.

Relativamente ao estudo da fiabilidade⁹⁷ do 3D-WS e tendo por base a estrutura tri-factorial proposta por Ardel (2003), estimámos a sua consistência interna medindo, para a nossa amostra, os alfas de Cronbach de cada uma das suas dimensões. Obtivemos para a Dimensão Cognitiva de Sabedoria um $\alpha = 0,75$, para a Dimensão Reflexiva de Sabedoria um $\alpha = 0,65$ e para a Dimensão Afectiva de Sabedoria um $\alpha = 0,58$. (Anexo VI).

Com base nos intervalos propostos por Almeida e Freire (2003) para de apreciação dos índices de consistência interna⁹⁸, consonantes com a proposta de Hill e Hill (2005), consideramos o valor de alfa da Dimensão Cognitiva de Sabedoria “respeitável”, o valor de alfa da Dimensão Reflexiva de Sabedoria “minimamente aceitável” e o valor de alfa da Dimensão Afectiva de Sabedoria “inaceitável”⁹⁹.

No estudo prévio realizado por Ardel (2003), obtiveram-se os seguintes alfas para cada uma das dimensões: Dimensão Cognitiva de Sabedoria $\alpha = 0,78$ (momento 1) e $\alpha = 0,85$ (momento 2); Dimensão Reflexiva de Sabedoria $\alpha = 0,75$ (momento 1) e $\alpha = 0,71$ (momento 2); Dimensão Afectiva de Sabedoria $\alpha = 0,74$ (momento 1) e $\alpha = 0,72$ (momento 2).

À semelhança dos nossos resultados, também em Ardel (2003) foi a Dimensão Cognitiva de Sabedoria aquela que obteve maior valor de alfa. O valor de alfa que obtivemos para esta dimensão foi aquele que esteve mais próximo dos encontrados pela autora.

Não existe nenhum item, em nenhuma das dimensões, que retirado favoreça significativamente o seu alfa (Anexo VI).

⁹⁷ “A fiabilidade dos resultados de uma prova diz-nos algo sobre o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida. O conceito apresenta duas significações mais habituais: o teste avalia o mesmo quando aplicado em dois momentos diferentes aos mesmos sujeitos (conceito de estabilidade ou constância dos resultados) e os itens que compõem o teste apresentam-se como um todo homogéneo (consistência interna ou homogeneidade dos itens)” (Almeida e Freire, 2003, pág. 158). Este questionário demonstrou gerar resultados consistentes no tempo (Ardel, 2003). Avaliámos na nossa amostra a consistência interna de cada um das dimensões do 3D-WS.

⁹⁸ Almeida e Freire (2003) propõem os seguintes intervalos para a apreciação dos índices de consistência interna (alfa de Cronbach): < 0,6 - coeficiente inaceitável; [0,60; 0,65[- indesejável; [0,65; 0,70[- minimamente aceitável; [0,70; 0,80[- respeitável; [0,80; 0,90[- muito bom; ➤ 0,9 – excelente.

⁹⁹ Considera-se “inaceitável” à luz dos intervalos propostos por estes autores. Refira-se todavia que existem outros como Maroco e Garcia Marques (2006), para quem o limite inferior ao qual se deve considerar inaceitável é colocado em 0,5 e não em 0,6.

A consistência interna é medida em função das correlações médias entre os itens de uma determinada dimensão (Moreira, 2004). Os itens da DAS são aqueles que se encontram na globalidade, menos correlacionados entre si (Anexo VI) e mostraram, após análise factorial exploratória, dispersão por diferentes factores. Seria de alguma forma espectável que a DAS fosse, das três dimensões, aquela que tivesse valor de consistência interna mais baixo.

A Dimensão Afectiva de Sabedoria é uma vez mais aquela que nos deixa maiores reservas do ponto de vista da análise psicométrica do 3D-WS.

A sensibilidade do item de um questionário vê-se pelo grau em que os seus resultados diferenciam os sujeitos entre si nos seus níveis de realização (Almeida & Freira, 2003).

“Se a característica psicológica (avaliada) apresenta uma distribuição dos sujeitos próxima das leis da curva gaussiana ou normal (então diremos que o item que a avaliou é sensível), (...) a sensibilidade tem então a ver com a adequação dos resultados à distribuição de acordo com as propriedades daquela curva.” (Almeida & Freira, 2003, p. 156-157)

O procedimento para a análise da sensibilidade dos itens passa então pela análise dos seus resultados e do seu nível de aproximação à normalidade¹⁰⁰.

Podemos ver nos quadros e gráficos de frequências dos itens do questionário (Anexo VII), assim como no Anexo VIII onde constam dados estatísticos relativos a cada um deles, que não existindo distribuições gaussianas no sentido puro do termo, existem 23 itens com distribuições ditas normais¹⁰¹. Não se identificam também nos restantes itens desvios significativos da normalidade. Constatamos desta forma que os itens do questionário 3D-WS têm boa sensibilidade para discriminar indivíduos estruturalmente diferentes.

¹⁰⁰ Isto pode fazer-se pela avaliação de medidas de tendência central e de dispersão, assim como por medidas de forma (assimetria e achatamento). Itens com elevada sensibilidade apresentam valores de skewness e kurtosis próximos de zero (Maroco, 2007).

¹⁰¹ “Sempre que o valor absoluto destes coeficientes (skewness e kurtosis) seja superior a 1 pode assumir-se que a distribuição dos dados não é do tipo normal.” (Maroco, 2007, pág. 42). São eles os Itens: SabI1c; SabI2a; SabI4a; SabI7c; SabI12a_rev; SabI13c; SabII1r_rev; SabII2a_rev; SabII3r_rev; SabII4a; SabII5r_rev; SabII6a_rev; SabII7c; SabII9a; SabII11r; SabII13c; SabII14r; SabII16c; SabII17r_rev; SabII18a; SabII19c; SabII20r_rev; SabII24r.

Finalizando a análise do 3D-WS vejamos como se correlacionam entre si as suas três dimensões: DAS; DRS e DCS. Para o estudo destas correlações determinámos, os Coeficientes de Correlação de Pearson.

Testámos a normalidade da distribuição das variáveis: DCS; DRS; DAS (Anexo IX). Embora não possamos considerar as distribuições das variáveis DCS e DAS, como normais entendemos que o desvio da normalidade, nestes casos, não acontece por enviesamentos, ou achatamentos extremos das distribuições. Opta-se assim pelo Coeficiente de Correlação de Pearson, considerado também robusto quando se viola o princípio da normalidade em situações desta natureza.¹⁰²

Quadro 6

Correlação entre a Dimensão Cognitiva, Reflexiva e Afectiva do 3D-WS

		DCS	DRS	DAS
DCS	C. Pearson	1	,526	,345
	Sig. (2-tailed)		,000	,000
	N	137	137	137
DRS	C. Pearson	,526	1	,380
	Sig. (2-tailed)	,000		,000
	N	137	137	137
DAS	C. Pearson	,345	,380	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	
	N	137	137	137

Existe uma correlação significativa entre todas das dimensões do questionário ($p < 0.01$). Ela é sempre positiva em relação às três dimensões, sendo mais forte entre as

¹⁰² “O efeito da violação do pressuposto da Normalidade sobre os resultados dos testes paramétricos tem sido extensivamente estudado (Lindeman, 1974; Lixé et al., 1996). Quer demonstrações matemáticas (e.g. Scheffé, 1959) quer estudos de simulação (e.g. Harwell e tal, 1992; Refinetti, 1996) demonstraram que os métodos paramétricos (como o coeficiente de correlação de Pearson) são robustos à violação do princípio da Normalidade, desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas ou achatadas e que as dimensões das amostras não sejam extremamente pequenas (uma consequência directa do teorema do limite central)” (Maroco, 2007, p. 137).

dimensões Cognitiva e Reflexiva ($r = 0,526$). A Dimensão Afectiva de Sabedoria correlaciona-se mais fortemente com a Dimensão Reflexiva ($r = 0,380$) do que com a Dimensão Cognitiva ($r = 0,345$).

Estes dados reflectem a perspectiva teórica subjacente ao Modelo de Sabedoria proposto por Monika Ardelt. Segundo a autora as três dimensões não sendo sobreponíveis também não são independentes. É esperado que se correlacionem significativamente. Considera-se ser o desenvolvimento da dimensão reflexiva que favorece também o desenvolvimento das restantes dimensões. É pois de esperar, e acontece também em relação aos nossos dados, que a Dimensão Reflexiva de Sabedoria se correlacione mais fortemente com as Dimensões Cognitiva e Afectiva, do que estas entre si.

Sendo estas três dimensões da personalidade consideradas como simultaneamente necessárias para que se manifeste sabedoria no individuo é esperado que se correlacionem positivamente e significativamente entre si, mas também que se correlacionem entre si em torno de um factor comum e latente que é o constructo da Sabedoria.

Fazendo Análise Factorial, agora das variáveis: Dimensões Cognitiva de Sabedoria (DCS); Dimensão Reflexiva de Sabedoria (DRS) e Dimensão Afectiva de Sabedoria (DAS) constatamos o seguinte (Anexo X):

- É extraído apenas um Factor, com valor próprio¹⁰³ superior a 1 (*eigenvalue* = 1.839) e com variância explicada correspondente à variância total de 61,314%;
- Todas as variáveis têm comunalidades¹⁰⁴ ≥ 0.50 . A percentagem de variância da variável DCS explicada pelo factor comum é de 65,5%; a percentagem de variância

¹⁰³ O valor próprio ou *eigenvalue* de um factor, corresponde à variância explicada desse factor. O valor próprio constitui uma medida da importância do factor na explicação das variáveis observadas. O valor próprio equivale também à soma dos quadrados das saturações de todas as variáveis nesse factor (Moreira, 2004).

¹⁰⁴ “A Variância de uma qualquer variável observada, pode ser dividida em duas partes: a variância sistemática, ou variância dos resultados verdadeiros e a variância do erro. Quando uma variável está inserida num conjunto de outras variáveis, é ainda possível fazer uma outra distinção: dentro da variância sistemática, uma parte será específica dessa variável, enquanto que outra parte será comum a outras variáveis, reflectindo a influência de um mesmo conjunto de factores latentes sobre as diversas variáveis observadas (...). A esta proporção da

da variável DRS, explicada pelo factor comum é de 68,5%; e a percentagem de variância da variável DAS, explicada pelo factor comum é de 50%;

- Que as três variáveis têm nesse Factor valores elevados de peso factorial indicadores de forte relação entre o factor comum latente e as variáveis. Das três variáveis a que têm peso factorial mais elevado é a DRS (0.827) seguindo-se a DCS (0,809) e por fim a DAS (0.707).

Se considerarmos como Factor latente e comum a estas três variáveis a Sabedoria, então estes resultados corroboram a relação teórica estabelecida no modelo tridimensional de sabedoria entre as variáveis componentes DCS, DRS e DAS e a variável latente Sabedoria.

Repare-se que no nosso estudo a DRS é aquela que tem uma relação mais forte com a Sabedoria, que por sua vez, explica maior percentagem da sua variância comum.

A DAS é aquela que, das três variáveis, tem uma relação mais fraca com sabedoria, assim como menor percentagem de variância comum explicada por esta. Ainda assim e em nosso entender, estes valores não são desprezíveis, pelo contrário, são reveladores de uma também importante relação entre os aspectos afectivos da personalidade e a sabedoria.

Por esta razão e ainda que o conjunto dos itens da DAS, possa, no nosso estudo e contrariamente ao que é proposto teoricamente por Monika Ardelt, não se correlacionar fortemente entre si e em torno de uma única dimensão, nem gerar consistência interna em torno dessa dimensão (proposta teoricamente), continuaremos a considera-los para cálculo do total de sabedoria nos nossos sujeitos tal como é proposto pela autora.

Em suma, o 3D-WS no nosso estudo, feito com uma amostra de 137 sujeitos adultos e adultos idosos, apresenta problemas de validade de constructo revelando um ajustamento sofrível a mau da estrutura factorial proposta pelo modelo teórico subjacente com especial

variância comum no total da variância, chama-se comunalidade. (...) Estimar a comunalidade de uma variável, equivale a determinar qual a proporção da variância de cada variável explicada pelos factores relevantes no conjunto das variáveis consideradas” (Moreira, 2004, pág. 409 - 411).

reflexo na Dimensão Afectiva de Sabedoria. Esta Dimensão Afectiva de Sabedoria foi também aquela que revelou uma inaceitável consistência interna, sendo a principal responsável pela menor fiabilidade deste instrumento. As dimensões cognitiva e reflexiva de sabedoria apresentam, por sua vez, uma boa e aceitável consistência interna (respectivamente), e surgem na nossa amostra de forma mais aproximada daquilo que é proposto teoricamente em termos de estrutura factorial (ainda que não coincidente). Os itens do questionário mostraram boa sensibilidade para discriminar indivíduos estruturalmente diferentes. O estudo da correlação entre as diferentes dimensões do questionário (DAS, DRS, DCS) e destas em torno de um factor comum – Sabedoria, corrobora os pressupostos teóricos do modelo de Monika Ardelt.

Sugerimos a aplicação e o aprofundamento do estudo do questionário por nós traduzido em futuras abordagens e se necessário e com o conhecimento e autorização da autora, a introdução das alterações que optimizem a sua validade e fidelidade.

A Consistência Interna do Learning Style Inventory, version 3.1

Relativamente ao LSI 3.1, calculámos, para a nossa amostra, os alfas de Cronbach de cada uma das quatro “subescalas” correspondentes aos quatro modos de aprendizagem: experiência concreta (EC); observação reflexiva (OR); experimentação activa (EA) e conceptualização abstracta (CA).

Obtivemos: para a EC um $\alpha = 0,61$; para a CA um $\alpha = 0,59$; para EA um $\alpha = 0,73$; e para OR um $\alpha = 0,54$. (Anexo XI)

Novamente com base nos intervalos propostos por Almeida e Freire (2003) para de apreciação dos índices de consistência interna consideramos o valor de alfa de EA “respeitável”, o de EC aceitável mas “indesejável” o de CA ($\approx 0,6$) no limiar da aceitabilidade e o de e OR “inaceitável”.

Os resultados de escalas ipsativas produzem habitualmente estimativas de baixa fidelidade interna e baixos coeficientes de validade (Barron, 1996 citado por Kolb, 2005).

Se extrairmos o item “LSI_8D”¹⁰⁵ a consistência interna de EC eleva-se, com algum significado, para um $\alpha = 0,67$ ficando desta forma “minimamente aceitável”. Repare-se na tabela de correlação inter-itens que “LSI_8D” é o item que de uma forma geral se correlaciona menos e negativamente com os demais (Anexo XI).

Se retirarmos o item “LSI_5C”¹⁰⁶ a consistência interna de CA eleva-se, ligeiramente para um $\alpha = 0,605$ (Anexo XI). Esta subida não sendo expressiva torna a consistência interna de CA, aceitável ainda que minimamente.

Não existe em relação à consistência interna de EC ou CA, ou em relação à consistência interna de OR e EA, outros itens que retirados elevem significativamente os valores de Alfa.

Para o nosso estudo, sem garantias de que os benefícios ao nível da fidelidade não venham a comprometer a validade do instrumento, decide-se manter todos os itens.

Os itens “LSI_8D” e “LSI_5C” devem ser considerados em futuras aplicações deste instrumento, e na continuidade de resultados desta natureza, eventualmente reformulados.

A consistência interna do LSI 3.1 para a nossa amostra de 137 sujeitos apresenta valores comparáveis ao de outros obtidos em estudos prévios e que aqui abordamos.

Os alfas encontrados no nosso estudo são próximos dos obtidos nos estudos de Veres e tal. (1991) com 711 sujeitos e depois replicado com 1042 sujeitos (Kolb, 2005). Para um $N=711$ Veres et al. (1991) obtiveram os seguintes valores de Alfa de Cronbach: EC $\alpha = 0,56$; CA $\alpha = 0,71$; EA $\alpha = 0,52$; e OR $\alpha = 0,67$. Para um $N= 1042$ obtiveram os seguintes valores: EC $\alpha = 0,67$; CA $\alpha = 0,74$; EA $\alpha = 0,58$; e OR $\alpha = 0,67$.

¹⁰⁵ Este item refere “quando aprendo ... sinto-me pessoalmente envolvido nas coisas”.

¹⁰⁶ Este item refere “quando aprendo ... gosto de analisar as coisas”.

O nosso alfa para EA foi superior aos destes estudos, assim como o de EC em relação o primeiro estudo (N=711). Os demais alfas por nós determinados apresentam valores comparativamente inferiores aos encontrados por Veres e tal. (1991), assim como noutros estudos cujos resultados são também apresentados em Kolb (2005).

Sugere-se, com conhecimento e aprovação da *HayGroup*, novos estudos com este instrumento traduzido, para que se possa aprofundar o conhecimento das suas características psicométricas em relação a amostras de sujeitos portugueses assim como verificar nelas o ajustamento do modelo proposto por Kolb (1984).

Pela importância dada à identificação dos Estilos de Aprendizagem dos sujeitos, que estes estudos possam também contribuir para a adaptação e utilização deste instrumento na população Portuguesa.

A Colheita de Dados

A colheita de dados foi feita com o questionário global final¹⁰⁷, entregue aos sujeitos da nossa amostra em diferentes momentos e contextos¹⁰⁸.

Depois da abordagem e de uma conversa prévia com os sujeitos, para verificação dos critérios de inclusão da amostra e apresentação do questionário, (conforme descrito nos procedimentos de amostragem), estes foram entregues aos sujeitos em envelope com selo e remetente para devolução posterior via postal.

Apesar de economicamente mais dispendiosa, encontramos nesta metodologia de colheita de dados algumas vantagens.

¹⁰⁷ Questionário pré-testado e ajustado, contendo questões relativas a dados de estrutura, o LSI 3.1 e o 3D-WS.

¹⁰⁸ Estes contextos incluíram espaços públicos junto a zonas comerciais, lojas do cidadão, espaços de turismo sénior, jardins, junto a igrejas, mas também em contexto domiciliário.

A validade de um questionário para medir atitudes, opiniões ou satisfação pode ser muito influenciada pela tendência dos respondentes a dar respostas socialmente desejáveis aos itens do questionário. Esta tendência é mais forte quanto os itens se referem a assuntos íntimos ou embaraçosos, ou quando a resposta verdadeira ameaça a auto-confiança do respondente. (...) é essencial nestes casos utilizar um questionário anónimo. Provavelmente o anonimato não vai eliminar totalmente o problema, mas ajuda (Hill & Hill, 2005, p.153).

Se esta situação não se põe tanto em relação ao LSI 3.1, o mesmo não poderemos dizer em relação ao 3D-WS onde se pede ao sujeito para se posicionar em relação a diferentes itens com conteúdos de natureza pessoal e socialmente valoráveis. Com a metodologia de colheita de dados adoptada e a efectiva impossibilidade de associar o questionário ao inquirido (nem mesmo por associação visual) pensamos ter dado, aos sujeitos, maiores garantias de anonimato e desta forma controlado também melhor uma eventual resposta socialmente desejável.

Por outro lado e ao optar por entregar o questionário aos sujeitos, julgamos ter contribuído para ultrapassar eventuais constrangimentos relativos ao seu tempo de preenchimento e condições ambientais para o efeito.

Apesar do tempo médio de preenchimento do questionário, no pré-teste, ter sido de 30 minutos, houve casos em que este período foi superado. Para além disso foi referido, por quatro dos sujeitos desse grupo (pré-teste), a importância do tempo e das condições de concentração para o preenchimento do questionário, nomeadamente o LSI 3.1.

Por esta ordem de razões pensamos ter contribuído pela metodologia adoptada, para o garante das condições ambientais e de tempo, necessárias para uma resposta reflectida e no respeito pelo ritmo de cada um.

Para controlar o eventual efeito de cansaço no preenchimento dos questionários, optou-se pela elaboração de duas versões do questionário global: versão A e B. A diferença entre estas versões, estava apenas na organização e especificamente, na ordem de apresentação do 3D-WS e do LSI: Questionário A – Dados de Estrutura + LSI 3.1 + 3D-WS; Questionário B – Dados de Estrutura + 3D-WS + LSI 3.1. Compararam-se os resultados obtidos no 3D-WS e no LSI 3.1 pelo grupo de sujeitos que respondeu ao questionário global versão A, com os obtidos pelo grupo que respondeu à versão B e verificou-se que os resultados não são significativamente diferentes entre os grupos (Anexo XII). A ordem de apresentação dos questionários (3D-WS e LSI 3.1) não teve influência significativa nos resultados obtidos.

Foram entregues 250 questionários e chegaram-nos, via postal, 147. Destes foram inutilizados 10 por não resposta, ou resposta inválida, ao questionário LSI 3.1.

O *forced-choice format* do LSI 3.1, é uma escala de resposta pouco usual entre nós e a dificuldade já conhecida em estudos prévios, na ordenação das quatro opções em cada item e também verbalizada no nosso pré-teste, pode ter constituído um problema acrescido para alguns.

A Análise dos Dados

Para a análise dos dados foi utilizado o software informático SPSS versão 17.0.

Foi construída uma base de dados em SPSS a partir das respostas aos questionários 3D-WS e LSI 3.1 e de acordo com as instruções dadas pelos seus autores. A partir desta base de dados, procedeu-se ao tratamento estatístico da informação, quer numa perspectiva descritiva, quer inferencial e correlacional.

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo está organizado de acordo com as diferentes fases do nosso estudo e nestas, pelos vários objectivos definidos. Deste modo e depois da caracterização da amostra, apresentam-se e discutem-se os resultados obtidos na Fase 1, relativos ao Diagnóstico de Estilos de Aprendizagem e ao Diagnóstico de Níveis de Sabedoria. Procuramos aqui, de forma sistematizada, atingir os objectivos de investigação 1 e 2, que nos permitem também avançar para a Fase 2 deste estudo

Relativamente à Fase 2, para além da análise correlacional e teste das hipóteses levantadas em ordem ao objectivo 3, associa-se a apresentação e discussão dos resultados obtidos no estudo também efectuado sobre a relação entre Estilos de Aprendizagem, Sabedoria e outras variáveis: idade, género e níveis de escolaridade. A opção pelo estudo destas relações identificadas na literatura justifica-se na nossa pesquisa pela eventual influência das variáveis (idade, género e níveis de escolaridade) sobre os nossos constructos (Estilo de Aprendizagem e Sabedoria), bem como na correlação que explorámos entre eles. Constitui também, perante a disponibilidade dos dados, uma oportunidade para aprofundar o estudo destas relações na nossa amostra e contribuir para o desenvolvimento de futuras pesquisas.

Caracterização da Amostra

Dos 137 sujeitos da nossa amostra, 53,3% são do sexo feminino e 46,7% do sexo masculino. Contrariamente aos indicadores demográficos nacionais para este grupo etário com idade igual ou superior a 60 anos¹⁰⁹, a percentagem de homens nesta amostra é sensivelmente superior à de mulheres.

¹⁰⁹ Segundo os dados do INE, actualizados a 02 de Setembro de 2009, o grupo etário de sujeitos com idades igual ou superior a 60 anos, representa 23,2% do total da População Portuguesa. Destes, 42,9% são homens e 57,1% são mulheres.

A média de idades do total dos sujeitos é de 68,24 anos com desvio padrão (S) de 5,80, sendo a idade mínima os 60 anos e a máxima os 82 anos. Também contrariando a tendência demográfica nacional, o grupo dos homens é, em média, sensivelmente mais velho ($M = 69,66$ e $S = 5,91$) do que o das mulheres ($M = 66,63$ e $S = 5,28$). O sujeito com mais idade é todavia uma mulher.

A distribuição do número de homens e mulheres por faixa etária é a seguinte:

Quadro 7

Distribuição dos sujeitos por Género e Faixa Etária

		Género		Total
		Feminino	Masculino	
Idade	de 60 a 64 anos	29	20	49
	de 65 a 69 anos	15	14	29
	de 70 a 74 anos	16	21	37
	de 75 a 79 anos	2	16	18
	de 80 a 84 anos	2	2	4
Total		64	73	137

Na faixa etária dos 60 aos 64 anos e na dos 65 aos 69 anos, o número de mulheres é superior. Nas subsequentes, o número de homens é superior com excepção da faixa etária dos 80 aos 84 anos, em que homens e mulheres estão igualmente representados. Temos um número maior de mulheres mais novas e um número relativamente maior de homens mais velhos.

Em relação ao Estado Civil, a maioria dos Sujeitos está casada (75,9%), sendo a percentagem de viúvos reduzida (3,6%). Solteiros, separados e divorciados representam em conjunto 17,5% do total dos sujeitos.

Quadro 8

Distribuição dos Sujeitos por Estado Civil

	Frequência	Percentagem
Solteiro	10	7,3
Casado	104	75,9
União de Facto	4	2,9
Separado	4	2,9
Divorciado	10	7,3
Viúvo	5	3,6
Total	137	100,0

O reduzido número de viúvos explicar-se-á pela idade dos sujeitos da nossa amostra¹¹⁰ e pelo facto de nela, os homens estarem mais representados quando o fenómeno da viuvez em Portugal afecta maioritariamente as mulheres. Na nossa amostra e em consonância com esta tendência nacional, os sujeitos viúvos (5), são todos mulheres, situando-se no ponto de vista da idade, dois na faixa etária dos 60 aos 64 anos e três na faixa etária dos 70 aos 74 anos.

A grande maioria dos sujeitos (83%) tem filhos.

Relativamente ao nível de escolaridade dos sujeitos, distribuem-se da seguinte forma:

¹¹⁰ A grande maioria dos sujeitos da nossa amostra (83,9%) tem idade inferior a 75 anos, valor que fica ainda abaixo do da esperança média de vida para os Portugueses em ambos os sexos que segundo os dados do INE (Setembro de 2009) e relativamente ao período de 2006-2008 se situa nos 78,70 anos (sendo de 75,49 anos para os homens e de 81,74 para as mulheres).

Quadro 9

Distribuição dos Sujeitos por Níveis de Escolaridade

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Sem Escolaridade	2	1,5	1,5
4ª Classe (Ano)	52	38,0	39,4
6º Ano	10	7,3	46,7
9º Ano	35	25,5	72,3
12º Ano	26	19,0	91,2
Bacharelato	5	3,6	94,9
Licenciatura	7	5,1	100,0
Total	137	100,0	

Existem na nossa amostra apenas dois sujeitos sem escolaridade. O nível de escolaridade com maior número de sujeitos é a 4ª classe, contudo 59,1% dos inquiridos, têm níveis de escolaridade superiores a esse: 32, 8% dos sujeitos tem habilitações superiores à 4ª classe e inferiores ao 12º ano; e 27,7% dos sujeitos tem o 12º ano de escolaridade ou habilitação superior. Esta distribuição dos sujeitos revela, para este grupo etário, alguma diferenciação escolar.

O facto de termos por critério de inclusão na amostra, a literacia suficiente para a resposta autónoma aos questionários, fez com que tivéssemos um número residual de sujeitos sem escolaridade. De notar que ainda assim existem dois sujeitos que terão desenvolvido competências de literacia fora da escola. Com este critério metodológico, excluímos os indivíduos analfabetos e/ou com pouco literacia e talvez também por isso, acabássemos por contribuir para a maior diferenciação escolar dos sujeitos incluídos.

Sendo a participação neste estudo, dentro dos critérios estabelecidos, obviamente voluntária para os sujeitos, estes dados sugerem também alguma relação entre o nível de diferenciação escolar e o grau de confiança e motivação para participar neste tipo de estudos.

A maior diferenciação escolar neste grupo etário poderá também ser reflexo daquele que começa a ser o esbatimento gradual do atraso educativo que marcou a nossa história relativamente recente¹¹¹.

Temos uma amostra não probabilística, seleccionada por conveniência e de forma intencional segundo critérios explicitados. Este facto atribui à nossa amostra características que não traduzem, em alguns aspectos, a realidade demográfica e socioeconómica nacional. Os resultados e as conclusões a que chegarmos neste estudo, só se aplicam à amostra, não podendo ser extrapolados com confiança ao universo da População Portuguesa com esta faixa etária.

Diagnóstico de Estilos de Aprendizagem

Para a determinação do Estilo de Aprendizagem dos sujeitos, utilizámos os *cut-points* considerados por Kolb (2005) para as dimensões CA-EC (+7) e EA-OR (+6). Segundo o autor, sujeitos com valores de CA-EC inferiores a +7, apresentam um dos dois estilos mais concretos de aprendizagem (acomodador ou divergente). Se ao contrário, os valores de CA-EC forem superiores a +7, terão um dos dois estilos considerados mais abstractos (convergente ou assimilador). Da mesma forma e em relação à outra dimensão, se os sujeitos tiverem valores de EA-OR inferiores a +6 posicionar-se-ão num de dois estilos mais reflexivos (divergente ou assimilador), se tiverem valores de EA-OR superiores a +6, num de dois estilos mais activos (acomodador ou convergente). Valores de CA-EC = +7 e valores de EA-OR = +6 representam o ponto de equilíbrio entre os opostos dialécticos da dimensão correspondente.

¹¹¹ No Censos de 2001 e segundo dados do INE, houve já um decréscimo do número de pessoas que não sabem ler nem escrever, de 11% para 9% da população Portuguesa.

O Estilo de Aprendizagem do sujeito advém do cruzamento dos seus valores de EA-OR e CA-EC e respectivo posicionamento num dos quadrantes da grelha: *Learning-Style Type Grid (version 3.1)* (Anexo XIII).

Olhemos para a distribuição dos sujeitos por grupos¹¹² correspondente a estilos de aprendizagem em cada uma das dimensões.

Quadro 10

Distribuição dos Sujeitos por Estilos na Dimensão EA-OR

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Estilos Reflexivos	83	60,6	60,6
Estilos Activos	38	27,7	88,3
Ponto de Equilíbrio (Acção/Reflexão)	16	11,7	100,0
Total	137	100,0	

Quadro 11

Distribuição dos Sujeitos por Estilos na Dimensão CA-EC

	Frequência	Percentagem	Percentagem Acumulada
Estilos Concretos	91	66,4	66,4
Estilos Abstractos	41	29,9	96,4
Ponto de Equilíbrio (Concreto/Abstracto)	5	3,6	100,0
Total	137	100,0	

Verifica-se um predomínio de estilos mais reflexivos (60,6%) e concretos (66,4%) sobre os estilos mais activos (27,7%) e abstractos (29,9%).

¹¹² Este processo fez-se pela transformação das variáveis contínuas CA-EC e EA-OR, em variáveis nominais Grupos CA-EC e Grupos EA-OR, partindo do cut-points propostos para cada uma das dimensões.

Tendo por base a teoria Kolb (1984) este predomínio do concreto sobre o abstracto aponta a tendência de um maior número de sujeitos da nossa amostra para: estar envolvido em experiências e lidar com situações humanas imediatas de forma pessoal; enfatizar o sentir em oposição ao pensar; ter uma preocupação com a unicidade e complexidade da realidade presentes em oposição a teorias e generalizações; ter uma abordagem intuitiva “artística” em oposição à abordagem sistemática e científica dos problemas; gostar e ter sucesso na relação com os outros; ser habitualmente bom na tomada de decisão com base intuitiva e funcionar bem em situações pouco estruturadas; valorizar a relação com os outros, estar envolvidos em situações reais e projectar-se na vida de mente aberta¹¹³.

O predomínio do reflexivo sobre o activo revela, também com base em Kolb (1984), a tendência de um maior número de sujeitos da nossa amostra para: se focarem na compreensão de ideias e situações observando-as cuidadosamente e descrevendo-as de forma imparcial; enfatizarem a compreensão em oposição a aplicações práticas; terem uma preocupação com o que é verdade ou com o “como” é que as coisas aconteceram em oposição ao como vai funcionar; darem ênfase à reflexão em oposição à acção; gostarem de intuir o sentido das situações e ideias conseguindo perspectivar as suas implicações; olharem as coisas de diferentes perspectivas e apreciarem diferentes pontos de vista; gostarem de confiar nos seus próprios pensamentos e sensações para formar opinião; valorizarem a paciência, a imparcialidade e considerarem julgamentos reflectidos.

Identificamos sujeitos com perfis equilibrado¹¹⁴ em ambas as dimensões de aprendizagem sendo mais frequente na dimensão EA-OR (11,7 %) do que na dimensão CA-EC (3,6 %). Há mais casos de superação da tensão dialéctica entre Acção/Reflexão, do que da

¹¹³ Características que segundo Kolb, estão mais presentes nos sujeitos com estilos concretos. Não queremos com isto dizer que (todos) os sujeitos com estilos concretos as tenham todas e/ou na mesma medida. Registe-se a tendência mas considere-se a individualidade e a diversidade possível mesmo dentro do mesmo estilo. Este comentário serve também para o que a seguir é dito em relação aos estilos reflexivos.

¹¹⁴ Melhor resolução da tensão dialéctica entre os opostos e maior flexibilidade entre estilos (nessa dimensão).

tensão dialéctica entre Concreto/Abstracto. Este equilíbrio indica, segundo a TAE, níveis mais elevados de desenvolvimento integrativo¹¹⁵.

Do cruzamento da informação dos quadros 10 e 11, obtemos o seguinte relativamente aos estilos de aprendizagem.

Quadro 12

Distribuição dos Sujeitos por Estilos de Aprendizagem

			Dimensão CA-EC			Total
			Estilos Concretos	Estilos Abstractos	Ponto de Equilíbrio (concreto/abstracto)	
Dimensão EA-OR	Estilos Reflexivos	Count	49	29	5	83
		% do Total	35,8%	21,2%	3,6%	60,6%
	Estilos Activos	Count	30	8	0	38
		% do Total	21,9%	5,8%	,0%	27,7%
	Ponto de Equilíbrio	Count	12	4	0	16
	(acção/reflexão)	% do Total	8,8%	2,9%	,0%	11,7%
Total		Count	91	41	5	137
		% do Total	66,4%	29,9%	3,6%	100,0%

¹¹⁵ Veremos adiante, que a tendência global da nossa amostra é, nas duas dimensões de aprendizagem, para uma expressão menos dominante de um modo de aprendizagem sobre o outro. Com isto queremos dizer, que apesar do equilíbrio se ter manifestado em apenas alguns (poucos) sujeitos, a tendência geral sugere ser para o decurso de um desenvolvimento integrativo.

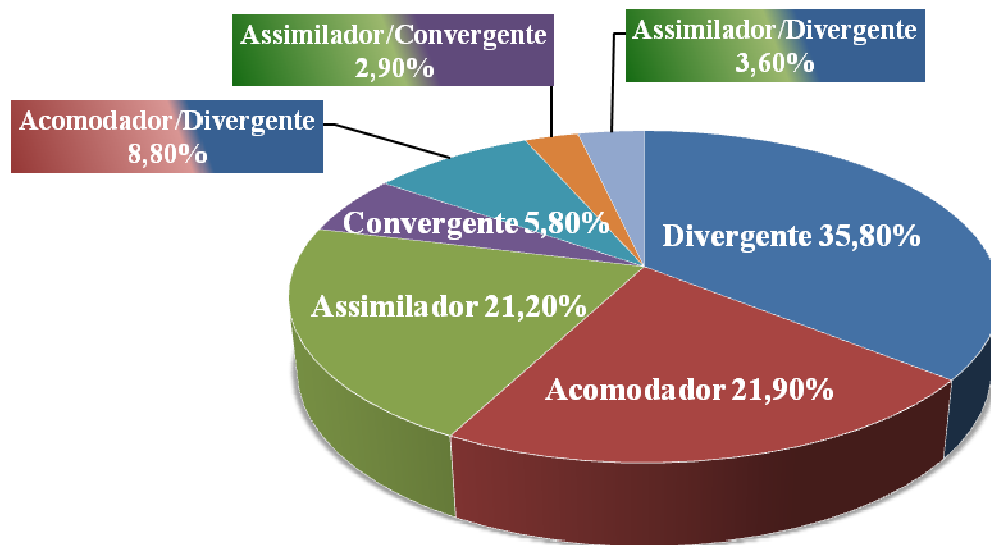


Figura 6. Distribuição dos Sujeitos por Estilo de Aprendizagem

O estilo Divergente é aquele que se encontra mais representado na nossa amostra (35,8%), seguindo-se respectivamente e por ordem decrescente, os estilos Acomodador (21,9%), Assimilador (21,2%) e Convergente (5,8%).

Dos sujeitos com perfil equilibrado no domínio Acção/Reflexão, 8,8% encontram-se entre estilos mais concretos de aprendizagem (Acomodador e Divergente) e 2,9% entre estilos mais abstractos (Convergente e Assimilador).

Todos os sujeitos com perfil equilibrado na dimensão Concreto/Abstracto (3,6%) encontram-se entre estilos mais reflexivos de aprendizagem (Divergente e Assimilador).

Mesmo entre os sujeitos com perfil equilibrado numa das duas dimensões, existe uma percentagem superior daqueles que têm estilos mais concretos e reflexivos, reflectindo-se neste grupo a tendência geral da amostra.

Note-se que na nossa amostra não existe nenhum sujeito que tenha perfil equilibrado simultaneamente nas duas dimensões, ou seja, que tenha um perfil totalmente equilibrado.

Para Kolb (2005) um perfil totalmente equilibrado no LSI corresponde a uma elevada flexibilidade adaptativa entre estilos, presente em sujeitos com níveis elevados de diferenciação e integração que são, do ponto de vista do desenvolvimento e segundo o autor, também mais difíceis de encontrar.

Estes nossos resultados estão em consonância com os encontrados por Truluck e Courtenay (1999) num estudo desenvolvido junto de adultos e adultos idosos, relativamente às suas preferências em termos de Estilos de Aprendizagem¹¹⁶. Nesse estudo, a maior preferência dos adultos e adultos idosos foi (por ordem decrescente de preferência) para os estilos: Assimilador e Divergente, que combinam capacidades abstractas, concreta e reflexivas de aprendizagem; depois para os estilos Acomodador e o Convergente, que envolvem a experimentação activa na aprendizagem. A preferência por estilos mais concretos e reflexivos foi uma realidade também identificada por Truluck e Courtenay (1999) nessa amostra. No nosso estudo, e contrariamente aos achados destes investigadores, o estilo Divergente é predominante em relação aos restantes acentuando ainda mais esta tendência para a aprendizagem pela experiência concreta e observação reflexiva e menos pela experimentação activa.

Kolb (2005), com base em estudos realizados com o LSI, refere que a preferência pela aprendizagem através da acção (EA) aumenta inicialmente e até à meia-idade apresentando um subsequente decréscimo com na idade avançada.

¹¹⁶ Estudo desenvolvido com 172 sujeitos (122 mulheres e 50 homens), com idades iguais ou superiores a 55 anos. Os investigadores utilizaram o LSI de David Kolb para a identificação dos estilos de aprendizagem e exploraram a associação entre estilos de aprendizagem e idade, género e os níveis de escolaridade.

Embora estes dados sugiram um predomínio dos estilos concretos e reflexivos, a perspectiva de Kolb (1984), não é tanto a de que os estilos de aprendizagem mudem ao longo do ciclo de vida, mas que se vão tornando menos dominantes depois da meia-idade.

Olhando para os histogramas da distribuição dos sujeitos da nossa amostra em relação às variáveis/dimensões CA-EC e EA-OR (figuras 7 e 8), verificamos que tanto num caso como noutro, o maior número de sujeitos se encontra mais próximo dos pontos de equilíbrio das respectivas dimensões e graficamente assinalados por um segmento de recta a tracejado.

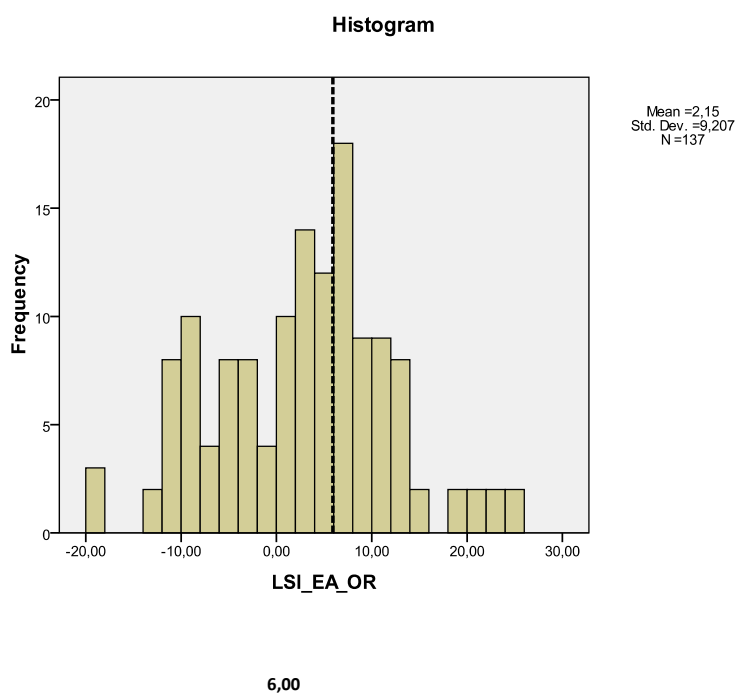


Figura 7. Histograma da Distribuição dos Sujeitos na Dimensão EA-OR

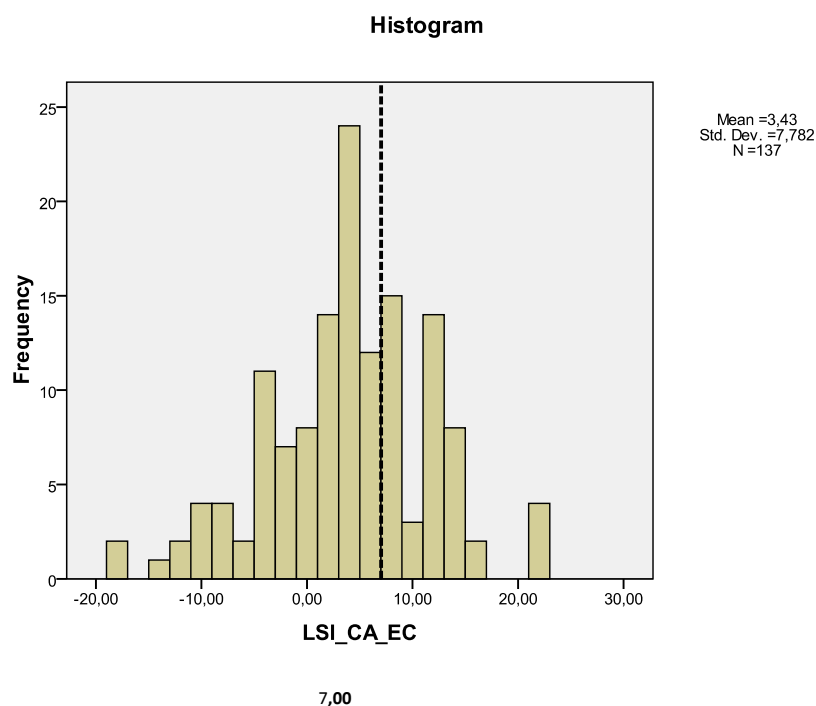


Figura 8. Histograma da Distribuição dos Sujeitos na Dimensão CA-EC

Pode ver-se graficamente e apesar de um ligeiro enviesamento no sentido da Experiencia Concreta e da Observação Reflexiva, que o maior número de sujeitos se posiciona em valores mais centrais do contínuo entre os opostos concreto/abstracto e reflexão/acção¹¹⁷.

Para efeitos de posicionamento em relação a um estilo de aprendizagem particular, isto representa uma maior aproximação à origem dos eixos da grelha de estilos de

¹¹⁷ Os dados estatísticos em Anexo XIV corroboram esta afirmação. Embora tenhamos alguma dispersão dos dados a tendência central está em valores relativamente próximos dos cut-points: em EA-OR o valor de mediana é 3 e o de média é 2,15; em CA-EC o valor de mediana é 3 e o de média é 3,43. Na *Learning-Style Type Grid (version 3.1)* (Anexo XIII) e relativamente à dimensão EA-OR, estes valores encontram-se ligeiramente desviados do cut-point (6) para o lado de OR e relativamente à dimensão CA-EC, ligeiramente desviados do cut-point (7) para o lado de EC. As distribuições não sendo normais no sentido puro do termo (porque têm valores de Skewness e Kurtosis diferentes de zero), apresentam valores de simetria e de achatamento dentro de um intervalo de]-0,5; 0,5[(Skewness de EA-OR = -0,026, Skewness de CA-EC = -0,202, Kurtosis de CA-EC = 0,388 e Kurtosis de EA-OR = -0,117). “Para que uma distribuição se possa assumir como normal, os valores dos coeficientes descritos (*skewness* e *kurtosis*) devem ser próximos de zero i.e. dentro de um intervalo de]-0,5; 0,5[. Sempre que os valores absolutos destes coeficientes sejam superiores a 1, pode assumir-se que a distribuição dos dados em causa não é do tipo normal” (Maroco, 2005, pág. 42). Não havendo um grande desvio da normalidade o maior número de sujeitos encontra-se junto dos valores centrais da distribuição e neste caso próximo dos cut-points das duas dimensões.

aprendizagem: *Learning-Style Type Grid (version 3.1)* (Anexo XIII), o que significa, a expressão menos dominante de um estilo em particular e um perfil mais equilibrado no *Learning Style Inventory* (Kolb, 2005).

Esta aparente tendência da nossa amostra para a expressão menos dominante de um estilo em particular é consistente com a TAE. É teoricamente expectável, que nestas faixas etárias, mais individuo se encontrem em processos de desenvolvimento integrativo, que passam pela tendencial menor especialização de um estilo, desenvolvimento dos restantes modos de aprendizagem menos dominante, e a maior integração de todos eles e respectivas vias de diferenciação (simbólica, afectiva, comportamental e perceptual).

A tendência de distribuição da nossa amostra, nas duas dimensões dialécticas e estruturais da aprendizagem é então consonante com o modelo teórico proposto por Kolb (1984) e simultaneamente reveladora de um desenvolvimento integrativo para muitos dos sujeitos.

Se por um lado os dados indicam um predomínio dos estilos reflexivos e concretos, com especial evidência para o Divergente, por outro, sugerem que este predomínio não representa uma expressão claramente dominante de um determinado modo, ou modos de aprendizagem, sobre os outros (típico de fase de especialização), mas antes uma preponderância relativa, naquele que supostamente poderá ser um progressivo e tendencial processo de integração.

Diagnóstico de Níveis de Sabedoria

Monika Ardelt, autora do 3D-WS, indicou-nos por mail e em resposta à nossa solicitação (Anexo XV), os seguintes *cut-points* para determinação de níveis de Sabedoria:

- Níveis baixos - valores < 3
- Níveis médios - valores maiores ou iguais a 3 e menores que 4
- Níveis elevados¹¹⁸ - valores ≥ 4

Partindo destes *cut-points*, que se aplicam à determinação de níveis totais de sabedoria mas igualmente em cada uma das suas dimensões, construímos o quadro 13, onde se apresenta a distribuição dos sujeitos por grupos correspondentes a níveis baixo, médio e elevado.

Quadro 13

Distribuição dos Sujeitos por Níveis de Sabedoria

		DCS	DRS	DAS	Sabedoria
Nível Baixo	Count	59	49	27	43
	% do Total	43,1 %	35,8 %	19,7 %	31,4 %
Nível Médio	Count	75	76	102	93
	% do Total	54,7 %	55,5 %	74,5 %	67,9%
Nível Elevado	Count	3	12	8	1
	% do Total	2,2 %	8,8 %	5,8 %	0,7%

Constatamos que a grande maioria dos sujeitos apresenta níveis médio, ou baixo, sendo o nível médio, o mais presente, quer relativamente aos totais de sabedoria, quer em cada uma das suas três dimensões.

¹¹⁸ Entenda-se por “níveis elevados” os “*relatively high scores*” referidos por Monika Ardelt no Anexo XV assim como por “níveis baixos” os também por si referidos “*relatively low scores*”.

Embora vários sujeitos tenham obtido níveis elevados nas diferentes dimensões: DRS (12 sujeitos), DAS (8 sujeitos) e a DCS (3 sujeitos), apenas um sujeito apresentou nível elevado de Sabedoria. Este sujeito é caracterizado adiante.

Verificamos uma percentagem ainda considerável de sujeitos com níveis baixos de sabedoria (31,4%). A DCS é aquela em que a proporção de sujeitos com níveis baixos é maior (43,1%) e a DAS, aquela em que é menor (19,7%).

Estes resultados são consistentes com os de estudos prévios, nomeadamente os realizados pelo grupo de Berlim e também em Portugal por Marchand. Kunzmann e Baltes (2005), referindo-se aos principais achados da investigação produzida no *Max Planck Institute*, afirmam que níveis elevados de sabedoria são raros. Marchand (2005), reportando-se a uma pesquisa por si realizada, em 1998, numa amostra Portuguesa constituída por jovens adultos, adultos de meia-idade e idosos afirma ter encontrado também poucas respostas de sabedoria.

Sujeitos que na nossa amostra obtiveram níveis elevados numa das dimensões não o tiveram necessariamente noutras, ou em relação ao total de Sabedoria. Esta evidência vai ao encontro da proposta teórica de Monika Ardelt, quando, no seu modelo tridimensional de Sabedoria, afirma que: as três dimensões de sabedoria, não sendo independentes também não são conceptualmente idênticas (Ardelt, 2003); e que as três dimensões têm de estar simultaneamente presentes e desenvolvidas para que a pessoa seja considerada sábia (Clayton & Birren, 1980; Ardelt, 2003).

Na figura 9, apresenta-se a distribuição dos sujeitos segundo os resultados obtidos no total de sabedoria e nas figuras 10 a 12 a sua distribuição em função dos resultados obtidos em cada uma das suas 3 dimensões (DCS, DRS e DAS). Para melhor visualização das áreas dos gráficos correspondente a valores de nível baixos, médios ou elevados, assinalaram-se, com segmentos de recta, os *cut-points* indicados pela Monika Ardelt.

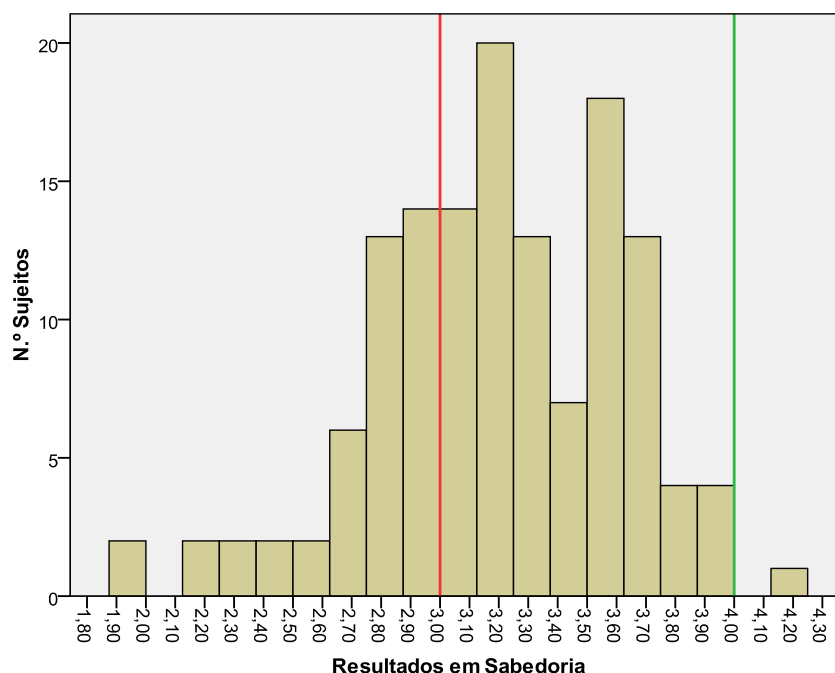


Figura 9. Distribuição dos Sujeitos Segundo os seus Resultados em Sabedoria

Em conformidade com os dados do quadro 13, podemos ver graficamente que a maioria dos sujeitos obteve níveis médios de sabedoria, mas também que neste grupo, são mais os que se situam no intervalo de valores $[3; 3,7]$ (onde se encontra também a classe modal desta distribuição) do que aqueles cujos valores de sabedoria os aproximam de níveis elevados (valores mais próximos de quatro - *cut-point* para níveis elevados).

Verificamos que o ainda considerável número de sujeitos com níveis baixos de sabedoria, se distribui também mais em torno de valores próximos de três - *cut-point* para níveis médios, do que longe deste, ou seja, que se encontram em maior número mais próximos de valores de nível médio de sabedoria do que longe destes.

A tendência central desta distribuição situa-se, segundo dados do quadro 15 ¹¹⁹, em valores correspondentes a níveis médios e mais próximos de três (Média (M) = 3,20 e Mediana (M_d) = 3,20), sendo baixa a dispersão relativa a estes valores ($S = 0,42$).

¹¹⁹ No quadro 15 apresentam-se os dados estatísticos referentes a sabedoria e a cada uma das suas dimensões. Na figura 13, os correspondentes diagramas de extremos e quartis.

Para além de ter sido encontrado somente um sujeito com nível elevado de sabedoria (cujo valor total de sabedoria de 4,14¹²⁰), a maior parte daqueles que apresentam níveis médios, distam ainda de valores correspondentes a níveis elevados de sabedoria.

Estes resultados vão no sentido da constatação de Baltes e colaboradores: muitos adultos estão a caminho da sabedoria mas muito poucos se aproximaram de níveis elevados (Kunzmann & Baltes, 2005).

Embora Ardelt (2003), numa amostra de 178 adultos idosos americanos, tivesse obtido um valor de média dos totais de sabedoria superior ao nosso ($M = 3,62$; $S = 0,40$), este também se situa em níveis médios de sabedoria. Sugere todavia a existência de mais sujeitos com níveis elevados e/ou com valores de nível médio superiores.

Podemos ver no quadro 14 que o nosso menor valor de média no total de Sabedoria, não se deve a uma dimensão de sabedoria em particular, mas ao menor valor de média em todas elas. Os valores de média obtidos no nosso estudo são comparativamente aos de Ardelt (2003) globalmente mais baixos.

¹²⁰ Sendo um valor correspondente a nível elevado de sabedoria, encontra-se relativamente próximo do *cut-point* para este nível (4).

Quadro 14

Comparação dos Valores de Média Obtidos em Diferentes Estudos Relativamente aos Totais de Sabedoria e suas Dimensões

	Adultos Idosos				Jovens Adultos ¹²¹			
	Nossa Amostra ¹²² (N= 137)		Americanos ¹²³ (N =178)		Americanos (N=339)		Eslovacos (N=212)	
	M	S	M	S	M	S	M	S
Totais de Sabedoria	3,20	0,42	3,62	0,40	3,65	0,36	3,53	0,33
DCS	3,12	0,58	3,44	0,56	3,69	0,44	3,49	0,45
DRS	3,21	0,54	3,82	0,49	3,65	0,47	3,42	0,47
DAS	3,27	0,47	3,60	0,50	3,61	0,45	3,68	0,38

Repare-se que tanto nos adultos idosos portugueses como nos americanos, a DCS foi das três, a que teve menor valor de média. Os adultos idosos americanos apresentaram valor de média mais elevado na sua DRS e os Portugueses na sua DAS.

Num estudo transcultural realizada por Benedikovicova e Ardelt (2008), com estudantes universitários americanos e eslovacos a quem avaliaram níveis de sabedoria com o 3D-WS, os jovens adultos eslovacos apresentaram valor de média também superior na sua DAS e que foi aliás superior ao valor de média da DAS dos jovens adultos americanos. Estes, por sua vez, obtiveram valores superiores na DCS e DRS.

Embora os valores de média de sabedoria e suas dimensões fossem, nos jovens adultos, mais próximos dos valores obtidos por Ardelt (2003) do que dos nossos, também neste grupo etário, os sujeitos americanos registaram valores comparativamente superiores aos dos eslovacos.

¹²¹ Fonte: Benedikovicova, J. & Ardelt, M (2008). The Three Dimensional Wisdom Scale in Cross-Cultural Context: A Comparison Between American and Slovak College Students. *Studia Psychologica*, 50 (2), 179-189.

¹²² Quadro 15 – Dados estatísticos de Sabedoria e das suas três dimensões, pág. 186.

¹²³ Ardelt, M., (2003). Empirical Assessment of a Three-Dimensional Wisdom Scale. *Research on Aging*, 25 (3), 275-324.

Os valores de média dos totais de sabedoria, obtidos em amostras não americanas e com o 3D-WS traduzido, foi inferior, quer em adultos idosos, quer em jovens adultos. O mesmo se registou em relação às diferentes dimensões de sabedoria, com excepção do valor de média da DAS nos jovens adultos eslovacos.

Só a replicação destes estudos e em amostra culturalmente diferentes, assim como o aprofundamento do estudo do 3D-WS e suas versões traduzidas, nos permitirá clarificar eventuais diferenças culturais relativas aos níveis de sabedoria enquanto combinação de características cognitivas, reflexivas e afectivas de personalidade.

Olhemos agora e de forma particular para a distribuição do sujeitos da nossa amostra em cada uma das dimensões de sabedoria (figuras 10 a 12) e cruzemos esta informação gráfica com a da figura 13 e com os dados do quadro 15.

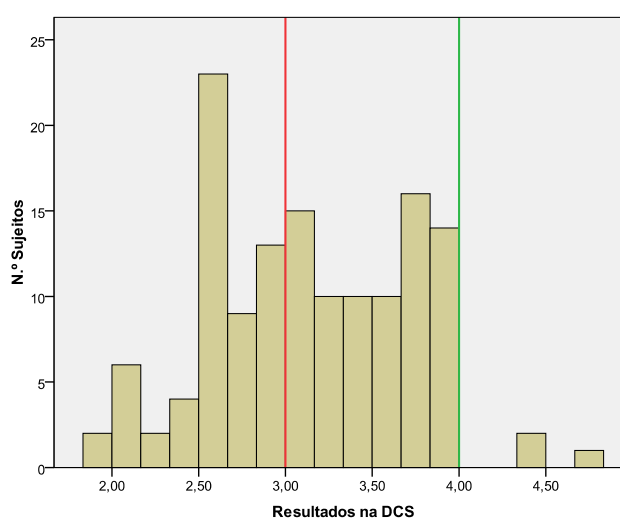


Figura 10. Distribuição dos Sujeitos segundo os seus Resultados na Dimensão Cognitiva de Sabedoria

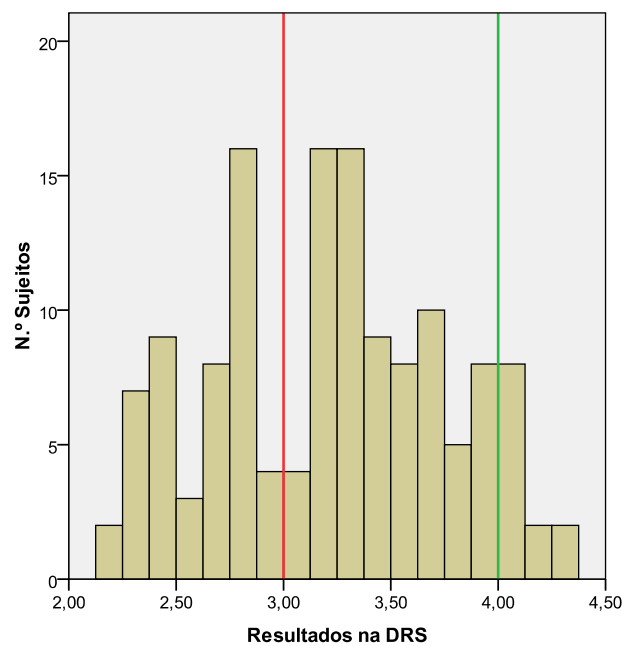


Figura 11. Distribuição dos Sujeitos Segundo os seus Resultados na Dimensão Reflexiva de Sabedoria

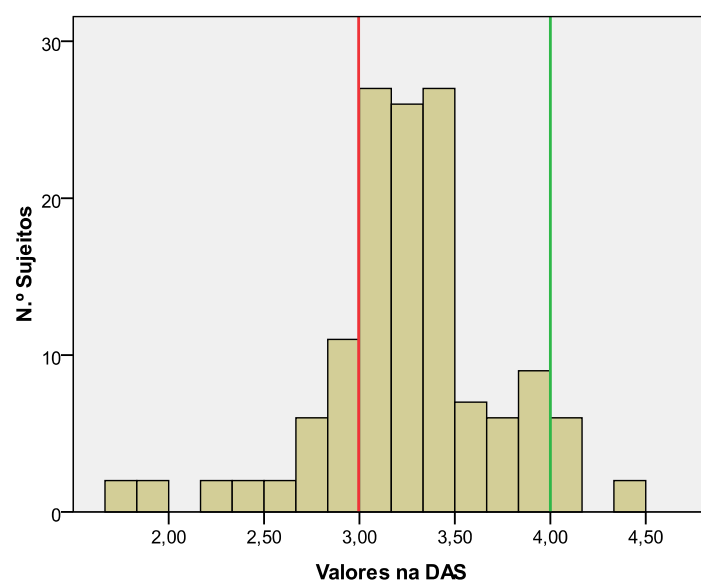


Figura 12. Distribuição dos Sujeitos Segundo os seus Resultados na Dimensão Afetiva de Sabedoria

Nas figuras 10, 11 e 12, para além de vermos novamente confirmada a tendência apontada pelos dados do quadro 13, identificamos diferenças na forma como os sujeitos se distribuem por níveis baixo, médio e elevado, em cada uma das dimensões de sabedoria. Estas diferenças que se registam de dimensão para dimensão e em relação ao nível total de sabedoria sugerem que os sujeitos não se desenvolvem homogeneamente e simultaneamente nas diferentes dimensões.

Verificamos que a DCS é aquela que apresenta maior amplitude (Amplitude (A)= 2,93 e Amplitude Interquartil (A_{IQ})= 1,01)¹²⁴ e dispersão de resultados ($S= 0,58$), sendo a onde se encontra o maior número de sujeitos com valores mais baixos¹²⁵ e simultaneamente os valores mais elevados (tem o valor máximo mais elevado de 4,79), ainda que, das três dimensões de sabedoria, seja aquela em que menos sujeitos obtiveram níveis elevados. É a dimensão que apresenta valores de média ($M=3,12$) e mediana ($M_d=3,07$) comparativamente mais baixos mas também a maior dispersão em relação à média.

Na DCS, 25% dos sujeitos da nossa amostra apresentam valores inferiores ou iguais a 2,64 sendo a dimensão com valor de percentil 25 mais baixo. É também aquela que tem o segundo maior valor de percentil 75 (3,65), muito próximo do valor do percentil 75 mais elevado pertencente à DRS (3,67).

No histograma (figura 10) pode ver-se que a classe modal desta distribuição (DCS) se encontra em valores correspondentes a níveis baixos, mas também que das três dimensões, esta é a que tem, no grupo de sujeitos com níveis médios, o maior número daqueles que obtiveram valores mais elevados e próximos de quatro.

Em consonância com estes dados a distribuição tem um ligeiro enviesamento positivo ($skewness = 0,53$) que indica uma maior distribuição dos sujeitos à esquerda (abaixo) do

¹²⁴ Dado que existem *outliers* na DAS, apresentam-se também dos valores de amplitude interquartil como medida comparativa de amplitude das diferentes distribuições.

¹²⁵ Vimos no quadro 13, que quase metade da amostra apresenta níveis baixos nesta dimensão (43,1%) sendo portanto aquela em que isto mais acontece e de uma forma geral com valores mais baixos.

valor de média, configurando uma ligeira assimetria à esquerda. Apresenta ainda um coeficiente de achatamento negativo, cujo valor (*Kurtosis* = - 0,56) faz desta, uma distribuição ligeiramente platocúrtica.

A DRS apresenta uma distribuição tri-modal com uma das classes modais situada em valores correspondente a níveis baixos e as restantes em níveis médios e correspondentes à tendência central. Os valores de mediana e de média são, nesta dimensão, equivalentes ($M \cong M_d \cong 3,2$). A dispersão relativa a estes valores ($S = 0,54$) é inferior à registada na DCS, sendo a amplitude desta distribuição também comparativamente menor ($A = 2,16$ e $A_{IQ} = 0,84$). Note-se que é das três dimensões a que tem maior valor de percentil 75 (3,67), compatível com o facto de ser também aquela em que se encontraram maior número de sujeitos com níveis elevados (12).

Como podemos ver na figura 11, esta DRS encontra-se numa situação que diríamos “intermédia” em relação às demais, com valores de tendência central mais próximos dos da DAS e valores dispersão mais próximos dos da DCS.

No grupo dos sujeitos que apresentam níveis médios na DRS, embora alguns tenham valores muito próximos de quatro, a maioria, apresenta valores mais próximos de três. Acontece o mesmo em relação aos sujeitos que apresentam níveis baixos e que também se encontram proporcionalmente mais junto desse valor (3), facto que aliás marca a tendência central desta distribuição.

Do grupo de sujeitos que tiveram níveis elevados nesta DRS (12) apenas dois tiveram valores superiores noutra dimensão e ambos na DCS. Segundo o modelo teórico proposto por Monika Ardelt, é o desenvolvimento da DRS no sujeito e a superação gradual da sua própria subjectividade e projecção, que tornam possíveis a melhor compreensão de si próprio e dos outros. Só depois da transcendência da subjectividade pessoal e projecções pessoais é possível ter da vida um profundo conhecimento e compreensão (DCS). Essa transcendência

tenderá, por outro lado, a reduzir o egocentrismo permitindo ao sujeito interagir com as pessoas de forma mais construtiva e compassiva (DAS). Releva-se assim teoricamente a importância do desenvolvimento da DRS para o desenvolvimento das demais dimensões de sabedoria no indivíduo.

Embora não possamos inferir acerca da sequencialidade, ou simultaneidade do desenvolvimento nas três dimensões de sabedoria, no momento da colheita de dados, 10 dos 12, sujeitos com níveis elevados na DRS, tinham valores na DRS superiores aos por si obtidos na DAS e DCS, indicando que a dimensão de sabedoria mais desenvolvida era a reflexiva e estando em consonância com este pressuposto teórico.

A DRS é por fim aquela que tem a distribuição mais simétrica ($skewness = 0,12$) e também a mais achatada ($Kurtosis = -0,85$).

Verificamos que a DAS é das três dimensões aquela que apresenta valores de média ($M=3,26$) e mediana ($M_d=3,30$) mais elevados e simultaneamente a menor dispersão relativa a estes valores ($S=0,47$). É aquela em que o sujeitos da amostra apresentaram de uma forma global valores menos baixos ainda que na sua grande maiorias dentro de níveis médios: 75% dos sujeitos obteve valores na DAS superiores a 3,03 e destes somente 7,8% (8 sujeitos) teve níveis elevados. Em consonância com estes dados a distribuição apresenta um ligeiro enviesamento à direita ($skewness=-0,578$), indicando uma maior distribuição dos sujeitos à direita (acima) do valor de média, configurando uma ligeira assimetria. Associa-se o facto de ser leptocúrtica¹²⁶, com um coeficiente de achatamento positivo e de valor mais elevado ($Kurtosis = 1,63$),

Nesta dimensão identificam-se múltiplos *outliers* (inferiores e superiores), razão pela qual apresenta o valor de mínimo mais baixo (1,77), quando o valor de percentil 25 é o mais elevado das três dimensões. A presença destes *outliers* marca também a maior diferença entre

¹²⁶ Mais aguçada nos valores centrais da distribuição correspondentes a níveis médios na DAS.

os valores de Amplitude da distribuição ($A = 2,61$) e da sua Amplitude Interquartil ($A_{IQ} = 0,44$). Este último parâmetro aplica-se melhor à caracterização da amplitude desta distribuição.

A DAS foi aquela em que um maior número de sujeitos obteve níveis médios (102 sujeitos), tendo estes na sua maioria valores pertencentes ao intervalo $[3; 3,5]$, longe ainda de níveis elevados. Foi também esta a dimensão que teve menor número de sujeitos com níveis baixos (27 sujeitos), tendo estes, em maior número, valores próximos de três.

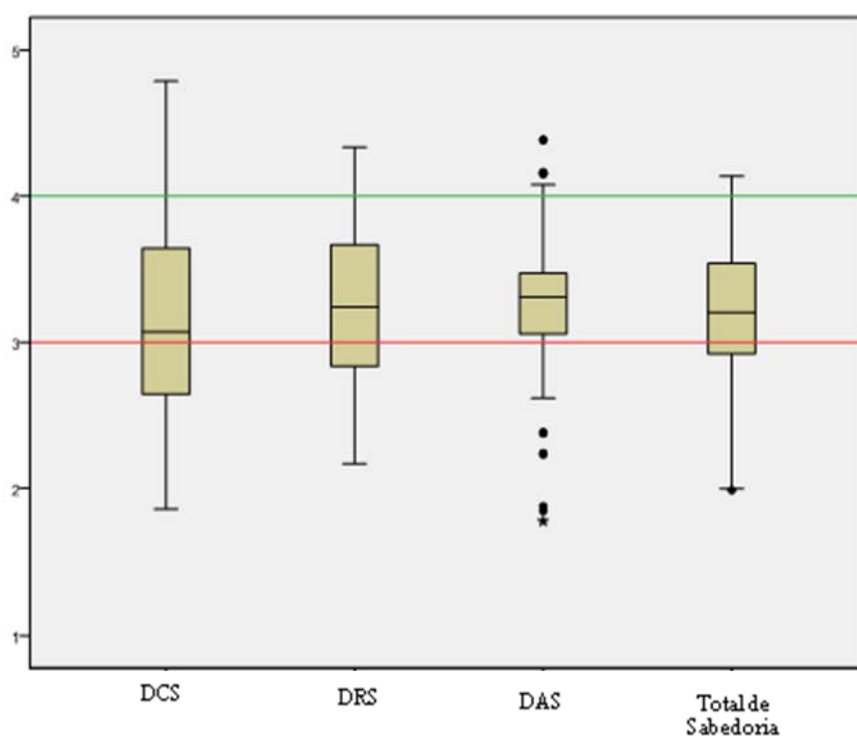
Estudos desenvolvidos no campo das teoria implícitas de sabedoria revelaram que os adultos idosos tendem a valorizar mais a “compreensão”, a “empatia” (Clayton & Birren, 1980) e a “sagacidade” (Knight & Parr’s, 1999) como constituinte de sabedoria, do que noutros grupos etários. Estudos desenvolvidos também neste âmbito e que tiveram em conta diferenças culturais mostraram que sujeitos com raízes hispânicas¹²⁷ acentuaram na sua definição de sabedoria as dimensões espirituais e interpessoais, dando pouco ênfase a aspectos cognitivos (Takahashi & Overton, 2005). A idade e a cultura influenciando a teoria implícita que se tem de sabedoria, parece evidenciar nos adultos idosos e de cultura hispânica, aspectos de sabedoria que se cruzam com a definição da DAS proposta por Ardelt. Se tivermos em consideração esta evidência e a proximidade cultural e etária com a nossa amostra, teremos como uma das hipóteses explicativas para os nossos resultados relativos a esta dimensão (aquela que de forma consistente mais se afasta de níveis baixos), o factor idade e cultura dos sujeitos.

¹²⁷ Dos grupos estudados aquele culturalmente mais próximo da nossa amostra.

Quadro 15

Dados Estatísticos de Sabedoria e suas Dimensões

	DCS	DRS	DAS	Sabedoria
N	137	137	137	137
Media	3,1233	3,2092	3,2670	3,1998
Mediana	3,0714	3,2400	3,3077	3,2035
Desvio Padrão	,57882	,53846	,47309	,41624
Variância	,335	,290	,224	,173
Skewness	,053	,012	-,578	-,393
Kurtosis	-,557	-,847	1,629	,135
Mínimo	1,86	2,17	1,77	1,99
Máximo	4,79	4,33	4,38	4,14
Percentil 25	2,6429	2,8333	3,0285	2,9175
50	3,0714	3,2400	3,3077	3,2035
75	3,6529	3,6667	3,4715	3,5470

*Figura 13.* Diagramas de Extremos e Quartis das Variáveis Sabedoria e suas Dimensões

Em suma, a grande maioria dos sujeitos da nossa amostra encontra-se em níveis médios de sabedoria tal como acontece em cada uma das suas três dimensões. Dentro destes níveis médios, a tendência central das distribuições é para valores mais próximos de três que de quatro. Ainda que existam diferenças relativas a este nível, assim como diferentes níveis de dispersão em torno destes valores, constatamos, para este grupo de adultos e adultos idosos, em consistência com evidência prévia, que muitos estão a caminho da sabedoria mas muito poucos se aproximaram de níveis elevados.

Olhando agora para as características do único sujeito que na nossa amostra apresentou níveis elevados de sabedoria verificamos que: tem 60 anos; é do sexo feminino; tem formação superior de nível Bacharelato; exerce actividade profissional no âmbito das profissões de ajuda e no campo da saúde – é acupunctora. A dimensão de sabedoria em que obteve valor mais elevado foi a cognitiva (4,79), seguindo-se a reflexiva (4,08), ambas com valores correspondentes a níveis elevados, e por fim a afectiva (3,54), com valor correspondente a nível médio.

Estes resultados contrariam ao arquétipo da sabedoria associada ao homem e mais velho¹²⁸.

A menor preponderância da dimensão afectiva de sabedoria é contrária, por um lado, à própria tendência da nossa amostra e por outro, à perspectiva das teorias implícitas que fazem uma associação entre o género feminino e a natureza afectiva de sabedoria mais dos que a outra das suas dimensões ou à sabedoria em geral.

¹²⁸ No estudo levado a cabo por Marchand em 1998 e em Portugal, também se encontrou um número mais elevado de respostas de sabedoria no grupo de adultos de meia-idade e não nos mais idosos (Marchand, 2005), como seria de esperar à luz dos resultados de alguns estudos que no campo das teorias implícitas de sabedoria e dos trabalhos de Baltes e do grupo de Berlim junto de adultos idosos. A autora aponta como eventual explicação para a divergência dos resultados encontrados neste estudo em relação aos de Berlim, o facto de apenas 30% dos idosos estudados em Portugal exercerem uma actividade profissional, enquanto 75% dos idosos estudados por Baltes, estarem ainda profissionalmente activos (Marchand, 2005).

Sendo profissional de saúde e de relação, posta em contacto com um leque variado de experiências de condição humana, este nosso achado vai em favor de outros estudos que relacionam níveis de sabedoria mais elevados em profissionais de relação, tutores e mentores¹²⁹.

Questionamo-nos todavia se o ser profissionais de uma ciência oriental fortemente relacionada com essa cultura e filosofia, poderá ter influenciado positivamente a performance deste sujeito no 3D-WS¹³⁰ e/ou o seu nível de desenvolvimento e integração tridimensional dos afectos, da cognição e da reflexão.

À semelhança de Takahashi e Overton (2005), pensamos que este será um aspecto interessante a explorar em estudo de natureza transcultural e aqui especificamente com a utilização do 3D-WS.

Estudo Correlacional: Estilos de Aprendizagem e Níveis de Sabedoria

Feito o diagnóstico de estilos de aprendizagem e de níveis de sabedoria dos sujeitos da nossa amostra estamos em condições de avançar para o estudo da correlação entre as variáveis do quadro 5 e correspondente teste das hipóteses levantadas em ordem à consecução do objectivo 3.

Como podemos verificar nos anexos IX e XIV, das variáveis consideradas para o estudo correlacional, somente Sabedoria e DRS apresentam distribuições consideradas adequadamente normais. Embora as restantes (DCS, DAS, CA-EC e EA-OR) apresentem

¹²⁹ Estudos realizados por Baltes e Colaboradores indicaram que psicólogos clínicos, nomeadamente os mais velhos têm desempenhos mais elevados do que outros profissionais, indicando que os factores idade e natureza da actividade profissional, exercem um papel importante nos desempenhos em dilemas de sabedoria (Marchand, 2005). Docentes portugueses (outro grupo de profissionais de relação) num estudo desenvolvido por Marchand, tiveram todavia respostas de sabedoria equivalentes a profissionais não docentes (Marchand, 2005) contrariando esta relação entre grupos de profissionais de relação e performance de sabedoria. Este nosso achado, vai de encontro aos resultados referentes aos estudos de Baltes e colaboradores.

¹³⁰ Quando este instrumento e a teoria que está na base da sua construção assentam numa conceptualização assumidamente oriental de sabedoria.

resultados significativos nos testes de Kolmogorov-Smirnov, entendemos que o desvio da normalidade não acontece nestas distribuições por enviesamentos ou achatamentos extremos. Opta-se então novamente pela determinação do Coeficiente de Correlação de Pearson, considerado robusto quando se viola o princípio da normalidade em situações desta natureza.¹³¹

Apresentam-se os resultados do estudo das correlações no quadro 16¹³²

Quadro 16

Estudo da Correlação entre as Variáveis: Dimensões de Aprendizagem, Dimensões de Sabedoria e Total de Sabedoria

		DCS	DRS	DAS	Sabedoria
CA-EC	C. Pearson	,202	,062	-,003	,119
	Sig. (2-tailed)	,018	,475	,968	,167
	N	137	137	137	137
EA-OR	C. Pearson	-,119	,055	,139	,021
	Sig. (2-tailed)	,164	,523	,105	,807
	N	137	137	137	137

Partindo destes resultados, afirmamos o seguinte em relação a cada uma das Hipóteses Operativas levantadas:

- H1 – A correlação entre a dimensão de aprendizagem CA-EC e Sabedoria, com $p=0,167$, não é significativa para um $\alpha=0,05$ pelo que se aceita a hipótese nula (H_0);
- H2 – A correlação entre a dimensão de aprendizagem CA-EC e DCS, com um $p=0,018$, é significativa para um $\alpha=0,05$. A correlação é positiva e embora fraca

¹³¹ “O efeito da violação do pressuposto da Normalidade sobre os resultados dos testes paramétricos tem sido extensivamente estudado (Lindeman, 1974; Lixt al., 1996). Quer demonstrações matemáticas (e.g. Scheffé, 1959) quer estudos de simulação (e.g. Harwell e tal, 1992; Refinetti, 1996) demonstraram que os métodos paramétricos (como o coeficiente de correlação de Pearson) são robustos à violação do princípio da Normalidade, desde que as distribuições não sejam extremamente enviesadas ou achatadas e que as dimensões das amostras não sejam extremamente pequenas (uma consequência directa do teorema do limite central)” (Maroco, 2007, p. 137).

¹³² Apresentam-se os *Scatterplots* das correlações em Anexo XVI

($r=0,202$) regista-se em mais de 98% dos casos. Rejeita-se a H_0 e aceita-se a hipótese H_2 ;

- H_3 – Perante os resultados do estudo da correlação entre CA-EC e DRS, ($r = 0,062$; $p=0,475$) e sendo $p > 0,05$, aceita-se a H_0 ;
- H_4 – A correlação entre CA-EC e DAS também não é significativa para um $\alpha = 0,05$ ($p=0,968$), pelo que se aceita a H_0 ;
- H_5 – Relativamente à correlação entre EA-OR e Sabedoria, a evidência estatística leva-nos novamente a aceitar a H_0 ($r = 0,021$; $p=0,807$ logo $p > 0,05$);
- H_6 – A correlação entre EA-OR e DCS não é significativa para um $\alpha= 0,05$ ($p=0,164$). Aceita-se a H_0 ;
- H_7 – Relativamente à correlação entre EA-OR e DRS, não sendo estatisticamente significativa ($r = 0,055$; $p=0,523$ logo $p > 0,05$), aceita-se a H_0 ;
- H_8 - A correlação entre a dimensão de aprendizagem EA-OR e a DAS, ($r = 0,139$; $p = 0,105$) não é significativa para um $\alpha= 0,05$. Aceita H_0 .

Na sequência do resultado do teste de hipóteses, podemos afirmar em relação à hipótese de investigação e ao objectivo 3, que existe na nossa amostra uma correlação significativa, positiva, mas fraca entre uma das dimensões do estilo de aprendizagem dos sujeitos (CA-EC), tal como é medida por meio do LSI 3.1 de Kolb (2005) e uma das dimensões de sabedoria (DCS) tal como é medidas por meio do 3D-WS de Ardel (2003). Esta dimensão de aprendizagem CA-EC não se correlacionou de forma significativa com nenhuma das demais dimensões de sabedoria (DRS e DAS), nem com o total de sabedoria.

A dimensão de aprendizagem EA-OR não se correlacionou de forma significativa com a Sabedoria nem com nenhuma das suas dimensões.

Estes resultados apontam para a inexistência de uma relação significativa entre um estilo ou modo de aprendizagem em particular e níveis mais elevados nos totais de sabedoria. À excepção do que acontece em relação a CA-EC e DCS, parece não existir nenhuma progressão no sentido de um modo de aprendizagem que corresponda a uma também progressão directa ou inversa no sentido do desenvolvimento de sabedoria, ou de qualquer outra das suas dimensões.

Tal facto não invalida a eventual existência de diferenças entre estilos de aprendizagem em relação aos resultados em Sabedoria. Constituímos quatro grupos de estilos de aprendizagem (divergente, acomodador, convergente e assimilador) e acrescentámos um outro onde incluímos todos os sujeitos com perfil equilíbrio numa das dimensões de aprendizagem e que por isso não se posicionam num quadrante da *Learning-Style Type Grid*, mas num dos seus eixos e entre dois quadrantes¹³³.

Comparámos os seus resultados relativamente aos totais de Sabedoria e em cada um das suas dimensões (Figura 14) e com recurso ao teste ANOVA (para DRS e Sabedoria) e ao teste de *Kruskal-Wallis* (para DCS e DAS) (Anexo XVII) avaliámos o significado dessas diferenças entre grupos¹³⁴.

¹³³ Embora muitos dos sujeitos da nossa amostra se posicionassem, na *Learning-Style Type Grid*, em valores mais centrais do contínuo entre os opostos concreto/abstracto e reflexão/acção, como vimos, só em 15,3% dos sujeitos (21 sujeitos) é que se registou uma integração total dos modos de aprendizagem numa das dimensões (ponto de equilíbrio na dimensão). Refira-se que destes nenhum apresentou perfil totalmente equilibrado para ambas as dimensões (Quadro 12).

¹³⁴ Optámos pela utilização do teste não-paramétrico *Kruskal-Wallis* para a comparação de amostras independentes relativamente a variáveis com distribuição não normal (DCS e DAS) ainda que o desvio da normalidade como vimos não seja significativo, por considerarmos o teste ANOVA, menos robustos que o Coeficiente de Correlação de Pearson, para a violação dos pressupostos da normalidade e homogeneidades das variâncias.

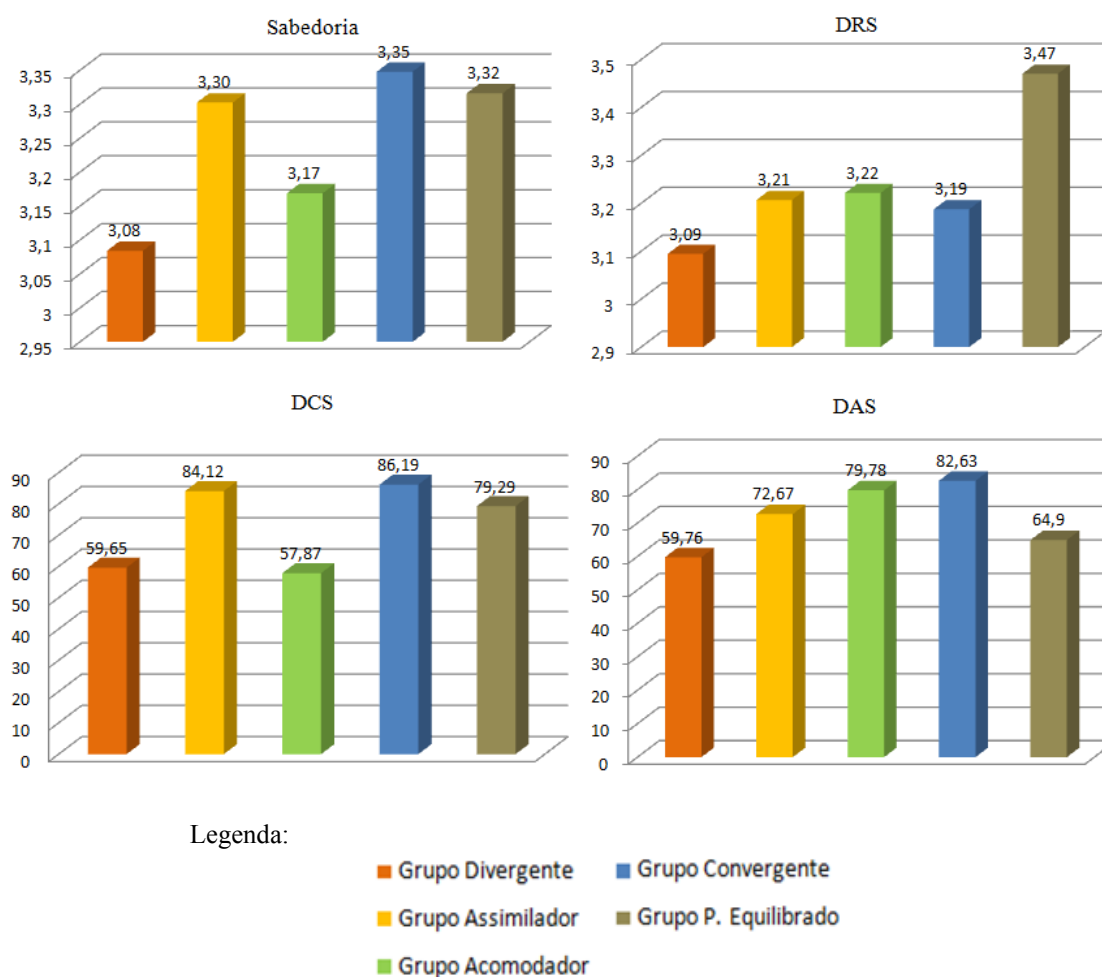


Figura 14. Resultados dos Grupos de Estilo de Aprendizagem e Grupo com Perfil Equilibrado, nas Variáveis Sabedoria e suas Dimensões

Da leitura dos gráficos da figura 14, verificamos o seguinte:

- Não existe um grupo de estilo de aprendizagem que tenha valores superiores em todas as dimensões de sabedoria;
- Em consonância com a correlação significativa identificada entre DCS e CA-EC, os grupos de estilos mais abstractos (convergente e assimilador) foram os que tiveram melhores performances na DCS;

- Os grupos correspondentes a estilos mais activos tiveram resultados médios superiores na DAS
- O grupo de sujeitos com estilo convergente, que combina os modos de aprendizagem CA e EA, (estilo mais abstracto e mais activo) foi, em consequência do referido nos dois pontos anteriores, aquele que obteve valor médio mais elevado nos totais de sabedoria;
- O valor de média mais elevado na DRS foi obtido pelo grupo de sujeitos com perfil equilibrado numa das dimensões de aprendizagem, e não por qualquer outro dos grupos de estilos de aprendizagem, nem mesmo pelos que têm maior orientação reflexiva (divergente e assimilador) com à partida se poderia esperar. Note-se que neste grupo de 21 sujeitos, 16 apresentam perfil equilibrado em EA-OR. Isto significa que teoricamente já integraram os opostos dialécticos desta dimensão de aprendizagem (acção / reflexão). Esta integração, mais do que a supremacia de um pólo sobre outro, representa em Kolb (1984) maior desenvolvimento. Temos então uma aparente relação entre desenvolvimento em Kolb (1984) e desenvolvimento da DRS, aquela que para Ardelt (2003) é primordial para o desenvolvimento das restantes dimensões de sabedoria e consequentemente da sabedoria no seu global.
- Este grupo com perfil equilibrado numa das dimensões foi, a seguir ao grupo de sujeitos com estilo convergente, aquele que obteve maior resultado nos totais de sabedoria. Isto resultou do facto de ter uma performance significativamente superior na DRS, mas também de ter sido o terceiro grupo em relação à DCS. Na DAS teve valor mais baixo (apenas superior ao grupo divergente) mas esta diferença não foi significativa ao ponto de condicionar o seu resultado no total de sabedoria.

- O grupo mais representado na nossa amostra, o divergente, foi o que obteve valores mais baixos nos totais de Sabedoria, DRS e DAS. Na DCS foi o que obteve o segundo valor mais baixo.

Embora esta diferença entre grupos só tenha sido significativa (para um $\alpha=0,05$) em relação à DCS ($X^2=12,20$, $p = 0,016$), onde os grupos de estilos mais abstractos obtiveram valor superior¹³⁵, entendemos que serão de ter em conta também aquelas que se registaram em relação às demais dimensões e totais de Sabedoria: total de sabedoria ($F = 2,163$, $p = 0,077$); DRS ($F = 1,846$; $P = 0,124$); DAS ($X^2= 6,295$, $p = 0,178$) (Anexo XVII).

A relação que existe, por um lado entre características de diferentes estilos e modos de aprendizagem e dimensões de sabedoria distintas (estilos mais abstractos e DCS; estilos mais activos e DAS) e por outro, entre perfil equilibrado numa das dimensões de aprendizagem e DRS, apontam para a necessária conjugação de diferentes estilos modos de aprendizagem em sujeitos com níveis globais de sabedoria superiores.

No modelo de sabedoria proposto por Ardel (2003) é necessário que o sujeito tenha desenvolvido todas as dimensões de personalidade para que tenha elevados níveis de sabedoria. Em relação aos estilos de aprendizagem, para que isso aconteça e partindo destes nossos resultados, será necessário que o sujeito “tenha simultaneamente diferentes estilos” e “perfil equilibrado”. Segundo Kolb (1984) isto consegue-se pelo desenvolvimento integrativo dos diferentes estilos e decorrente flexibilidade adaptativa entre estilos, que habilita os sujeitos a diferentes respostas de aprendizagem em função das demandas.

Seria abusivo inferirmos a partir do nossos dados, uma relação entre integração em Kolb (1984) e desenvolvimento de Sabedoria enquanto integração das diferentes dimensões

¹³⁵ Em consonância com os resultados do estudo correlacional.

de personalidade (Ardelt, 2003), mas podemos pelo menos e a partir destes resultados, levantar a suspeita e deixá-la no campo das hipóteses e explorar em futuras pesquisas.

O estado máximo de desenvolvimento do indivíduo, que o habilita às melhores respostas em diferentes e complexos ambientes, é em Kolb (1984) a integração dos diferentes modos de aprendizagem e não a especialização de um deles em particular. O desenvolvimento integrativo acontece de forma gradual, pela conjugação do processo de *diferenciação* dos diferentes modos de aprendizagem com a *integração* de todos eles e é esperado nos adultos de meia-idade e nos adultos idosos que desenvolvam uma consciência integrativa.

Mas tendo cada sujeito um estilo de aprendizagem particular e um determinado nível de desenvolvimento, mais ou menos especializado ou integrado, a forma como se desenvolve no sentido da (maior) integração, será também diferente dependendo da posição que ocupa num dado momento *no Learning-Style Type Grid*. Se um sujeito tem um estilo marcadamente *divergente*, o sentido do seu desenvolvimento integrativo será o da maior diferenciação dos modos de aprendizagem menos dominantes que neste caso serão EA e CA. Se por outro lado o sujeito tiver um estilo marcadamente *convergente*, o sentido de seu desenvolvimento integrativo será o da maior diferenciação dos modos de aprendizagem OR e EC¹³⁶.

A multiplicidade de estilos de aprendizagem e de percursos de desenvolvimento torna difícil a comparação entre sujeitos. Dois indivíduos poderão estar no mesmo nível de desenvolvimento integrativo, mas porque têm estilos de aprendizagem (de origem) completamente diferentes, apresentarem valores distintos nos vários modos e dimensões de aprendizagem.

¹³⁶ Diremos assim que de entre os sujeitos com estilo *divergente* terá um maior desenvolvimento integrativo aquele que apresentar maior valor de CA-EC e de EA-OR. De entre os sujeitos com estilo *convergente*, terá um maior desenvolvimento integrativo aquele que apresentar menor valor de CA-EC e de EA-OR.

Talvez essa seja uma das razões para a ausência de correlações fortes entre as dimensões de aprendizagem, a sabedoria e suas dimensões, assim como para o facto de somente uma das correlações ter sido significativa para o total da nossa amostra.

Por outro lado e sendo a sabedoria um constructo multidimensional prevê-se que sejam também várias as possibilidades de percurso para o seu desenvolvimento. Da mesma forma que sujeitos com o mesmo nível total de sabedoria podem ter diferentes níveis de desenvolvimento nas várias dimensões de personalidade, é possível que possam ter também estilos de aprendizagem opostos, mas no mesmo nível de desenvolvimento integrativo.

Este estudo exploratório ao nível da relação entre estilos de aprendizagem e níveis de sabedoria orienta-nos para a necessidade de se fazer uma análise mais aprofundada desta relação por grupos de estilos de aprendizagem e de preferência de cariz longitudinal. Abordagens dessa natureza permitirão verificar a proposta de desenvolvimento integrativo de Kolb (1984) e a eventual relação entre este e o desenvolvimento de sabedoria.

Teríamos de dispor de um número mais significativos de sujeitos por estilo de aprendizagem, para fazermos neste estudo, por estilo de aprendizagem, uma análise da eventual relação entre a maior ou menor especialização/integração e níveis de sabedoria e suas dimensões.

Para melhor explorar esta relação, por estilo de aprendizagem sugerem-se novas pesquisas com amostras mais alargadas que permitam essa análise por quadrante da *Learning-Style Type Grid*. Para que essa amostra inclua sujeitos de diferentes estilos poderá ser vantajoso desde logo na sua constituição, seleccionar sujeitos de diferentes áreas de formação e carreiras profissionais. É esperado que em amostras mais jovens se encontrem também estilos de aprendizagem mais especializados, o que será vantajoso do ponto de vista da amplitude dos dados nas dimensões de aprendizagem CA-EC e EA-OR e sua comparação. Sugere-se o alargamento da amostra a adultos mais jovens.

Poderá se também vantajosa a utilização do *Adaptive Style Inventory (ASI)* para o estudo da eventual relação entre maior flexibilidade entre estilos (característica nos sujeitos com maior integração) e os níveis de sabedoria nos sujeitos.

A Relação entre Estilos de Aprendizagem, Sabedoria e outras Variáveis

Estudos prévios sobre estilos de aprendizagem em adultos e adultos idosos apontam para uma relação entre a preferência por um determinado estilo de aprendizagem e factores como a idade, o género e o nível de escolaridade dos sujeitos (Truluck & Courtenay, 1999).

Também em relação aos níveis de sabedoria, a influência de factores como o género e a idade tem sido explorada e sobretudo no âmbito das teorias implícitas. Embora à luz do senso comum e evidenciado por algumas pesquisas (Bluck & Gluck, 2005; Clayton & Birren, 1980; Heckhausen, Dixon, & Baltes, 1989; Holliday & Chandler, 1986) a sabedoria esteja associada ao envelhecimento e à velhice e as pessoas nomeadas enquanto sábias sejam maioritariamente homens e mais velhos (Denney et al., 1995; Jason et al, 2001; Perlmutter et al., 1988; Sowarka, 1989), essa relação nem sempre se verifica ou é defendida.

Estudos de teorias implícitas de sabedoria com pessoas mais velhas, por exemplo, revelaram o maior ceticismo destes sujeitos quanto à associação entre idade e sabedoria (Clayton & Birren, 1980; Knight & Parr's, 1999; Orwoll & Perlmutter, 1990) e no campo das teorias explícitas, muita da evidência produzida, aponta para a ausência de correlação significativa e/ou positiva entre idade e níveis de sabedoria (Baltes & Smith, 1990; Kunzmann & Baltes, 2005).

Quanto ao género, a maior nomeação dos homens enquanto referências de sabedoria, não encontra suporte na evidência produzida no campo das teorias explícitas (Ardelt, 2009a). As diferenças de género parecem manifestar-se mais por diferentes vias de desenvolvimento

da sabedoria, que se integram nas pessoas mais sábias, do que por um maior número de homens, ou mulheres sábios (Ardelt, 2003, 2009a; Benedikovicova & Ardel, 2008; Orwoll e Achenbaum, 1993).

Neste nosso estudo o mais sábio dos sujeitos não é, nem dos mais velhos, nem homem, mas aprofundemos a relação entre estas variáveis para a restante amostra.

Analisa-se e discute-se aqui a relação entre: idade e estilo de aprendizagem; género e estilos de aprendizagem; níveis de escolaridade e estilos de aprendizagem; idade e níveis de sabedoria; género e níveis de sabedoria; níveis de escolaridade e níveis de sabedoria.

Começamos pela apresentação e discussão dos resultados do estudo da relação entre idade, género, níveis de escolaridade e o estilo de aprendizagem dos sujeitos, considerando a este nível os diferentes modos (EC, CA, OR, EA) e dimensões de Aprendizagem (CA-EC e EA-OR).

Idade e Estilos de Aprendizagem

Para o estudo da correlação entre Idade e Estilos de Aprendizagem, determinámos os Coeficientes de Correlação de Pearson entre as variáveis: idade e os diferentes modos de Aprendizagem (EC, OR, CA, EA); idade e dimensão EA-OR e Idade e dimensão CA-EC¹³⁷.

Apresentam-se os resultados do estudo destas correlações no Quadro 17.¹³⁸

¹³⁷ Foram já justificadas as razões de escolha do Coeficiente de Correlação de Pearson e que se aplicam também aqui. Para dados estatísticos, testes de normalidade e gráficos *Normal Q-Q Plot* das distribuições, ver anexo XIV.

¹³⁸ Em Anexo XVIII estão também os *Scatterplot* de correlação das variáveis em estudo.

Quadro 17

Estudo da Correlação entre as Variáveis Idade, Modos de Aprendizagem e Dimensões de Aprendizagem

		EC	OR	CA	EA	EA-OR	CA-EC
Idade	C. Pearson	,125	-,089	,105	-,118	-,031	-,016
	Sig. (2-tailed)	,146	,301	,222	,171	,720	,851
	N	137	137	137	137	137	137

Verificamos a inexistência de correlação significativa entre Idade e os diferentes Modos de Aprendizagem (EC, OR, CA e EA) e entre Idade e Dimensões estruturais de aprendizagem (EA-OR, CA-EC).

Podemos por assim dizer, que não existe na nossa amostra uma correlação significativa entre a idade dos sujeitos e um estilo de aprendizagem em particular.

Estes resultados são consistentes com os obtidos por Truluck & Courtenay (1999). Também nesse estudo os autores identificaram ausência de associação significativa entre idade e estilos de aprendizagem¹³⁹.

Davenport (1986), medindo estilos de aprendizagem, com o *Gregor Style Delineator*, constatou que o género se relacionava de forma significativa com a preferência de sujeitos idosos por um determinado estilo, mas não a idade.

Todavia, nem toda a evidência aponta no sentido de ausência de relação significativa entre idade e estilos de aprendizagem. Kolb (2005), com base em estudos prévios realizados com o LSI, refere que a preferência pela aprendizagem através da abstracção (CA) tende a aumentar com a idade e que a preferência pela aprendizagem através da acção (EA), como já referimos, aumenta inicialmente e até à meia-idade apresentando um subsequente decréscimo com na idade avançada.

¹³⁹ O teste de qui-quadrado entre idade e estilo de aprendizagem revelou, nesse estudo, ausência de associação significativa entre as variáveis: $X^2(6, N=159) = 8,192, p = 0,224$ (Truluck & Courtenay, 1999).

Na nossa amostra não existe correlação significativa entre a idade dos sujeitos e a sua preferência pela aprendizagem pela abstracção (CA), nem entre a idade e a preferência pela aprendizagem através da experimentação activa (EA).

A relação entre Idade e Estilos de Aprendizagem deve continuar a ser objecto de análise, de preferência em estudos longitudinais e em que se controlem variáveis que possam mediar e influenciar desta relação (como o tipo de personalidade, a área de formação e de actividade profissional, referidas no enquadramento teórico).

Género e Estilos de Aprendizagem

Para determinarmos a existência de diferenças entre homens e mulheres relativamente aos estilos de aprendizagem, recorremos ao teste de *t-Student* para as variáveis com distribuição considerada normal e ao teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney* para as variáveis cuja distribuição não pode ser considerada normal¹⁴⁰.

O Quadro 18 apresenta as médias obtidas por homens e mulheres nos modos de aprendizagem e EC e CA e o Quadro 19 os respectivos testes de *t-Student*

Quadro 18

Valores de Média de Homens e Mulheres nos Modos de Aprendizagem EC-CA

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
EC	Feminino	64	26,4688	6,12040	,76505
	Masculino	73	25,6164	4,57842	,53586
CA	Feminino	64	27,2969	4,93346	,61668
	Masculino	73	31,3288	4,61897	,54061

¹⁴⁰ A opção pela utilização de testes não-paramétricos (*Wilcoxon-Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*) para a comparação de amostras independentes relativamente a variáveis com distribuição não normal, segue o mesmo princípio referido anterioremente.

Quadro 19

*Teste de t-Student das Médias Obtidas por Homens e Mulheres nos Modos de Aprendizagem**EC e CA*

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig. ¹⁴¹	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
EC	Equal variances assumed	2,525	,114	,930	135	,354	,85231	,91675	-,96074	2,66537
	Equal variances not assumed			,912	115,628	,363	,85231	,93405	-,99776	2,70238
CA	Equal variances assumed	,035	,852	-4,938	135	,000	-4,03189	,81653	-5,64674	-2,41704
	Equal variances not assumed			-4,916	129,907	,000	-4,03189	,82009	-5,65436	-2,40942

O Quadro 20 apresenta os resultados obtidas por homens e mulheres em relação aos modos de aprendizagem OR, EA e dimensões de aprendizagem EA-OR e CA-EC e o Quadro 21 o teste *Wilcoxon-Mann-Whitney* respectivo.

¹⁴¹ Pelo Teste de Levene realizado, concluímos que as variâncias são homogêneas em todos os casos excepto em CA-EC (onde $p < 0,05$). Utiliza-se por isso, os valores do teste de t-Student que assumem as variâncias iguais ("Equal variances assumed") para todas as variáveis excepto para CA-EC para a qual utilizaremos os valores do teste de t-Student que não assumem as variâncias iguais ("Equal variances not assumed").

Quadro 20

Resultados de Homens e Mulheres nos Modos de Aprendizagem OR, EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC

		N	Mean Rank	Sum of Ranks
OR	Feminino	64	67,53	4322,00
	Masculino	73	70,29	5131,00
	Total	137		
EA	Feminino	64	81,75	5232,00
	Masculino	73	57,82	4221,00
	Total	137		
EA-OR	Feminino	64	78,30	5011,00
	Masculino	73	60,85	4442,00
	Total	137		
CA-EC	Feminino	64	55,44	3548,00
	Masculino	73	80,89	5905,00
	Total	137		

Quadro 21

Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney Relativo à Diferença de Género nos Modos de Aprendizagem OR, EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC

	OR	EA	EA-OR	CA-EC
Mann-Whitney U	2242,000	1520,000	1741,000	1468,000
Wilcoxon W	4322,000	4221,000	4442,000	3548,000
Z	-,407	-3,526	-2,571	-3,751
Asymp. Sig. (2-tailed)	,684	,000	,010	,000

Da leitura destes Quadros 19 a 21 verificamos diferenças de género significativas nos modos de aprendizagem CA ($t_{(135)} = -4,916$; $p < 0,001$), EA ($Z = -3,526$; $p < 0,01$), e em ambas as dimensões de aprendizagem: EA-OR ($Z = -2,571$; $p = 0,01$), CA-EC ($Z = -3,751$; $p < 0,01$).

Os homens da nossa amostra apresentam valores médios de EC sensivelmente inferiores aos das mulheres, mas valores médios de CA relativamente superiores e que são responsáveis pela diferença importante e significativa de género em relação à dimensão CA-EC.

Embora mulheres e homens tenham resultados equivalentes em relação à OR, as mulheres têm resultados em EA superiores. É a diferença de género significativa em EA que influencia a também importante e significativa diferença de género em EA-OR.

A diferença de género em relação aos estilos de aprendizagem acontece na nossa amostra de forma significativa em ambas as dimensões e mais por diferenças em CA e EA do que nos modos de aprendizagem OR e EC

A evidência produzida sobre a relação entre género e estilos de aprendizagem remete para uma multiplicidade de resultados e por vezes contraditórios (Severiens & Dam, 1997).

Estudos prévios, realizados com o LSI 1 e LSI 2 mostraram que os homens “eram mais abstractos” do que as mulheres na dimensão CA-EC e que em relação à dimensão AE-OR não existia uma diferença de género significativa (Kolb, 2005). A aplicação do LSI 3.1 revelou a mesma diferença de género em relação à dimensão CA-EC mas uma diferença também significativa, embora menor, na dimensão EA-OR (Kolb, 2005). À semelhança do que verificamos na nossa amostra também Kolb (2005) encontrou valores de AE-RO mais elevados nas mulheres do que nos homens.

Heffler (2001) num estudo realizado com estudantes do primeiro semestre do curso de psicologia, utilizando o LSI, identificou uma diferença significativa de género em relação ao modo de aprendizagem EC ($p=0,009$), com as mulheres a apresentarem um valor médio mais elevado e uma quase significativa diferença de género em relação ao modo de aprendizagem AC ($p = 0,078$), com os homens a apresentarem um valor médio mais elevado.

Estes dados relativos às diferenças de género têm de ser interpretados com algum cuidado. Existem áreas de formação e de especialização, assim como escolhas de carreira, que estão ainda muito associadas à diferença de género, pelo que será difícil perceber quanto desta variação se pode efectivamente atribuir somente ao género, ou em que medida essa diferença estará mais relacionada com os antecedentes de formação e de carreira (Kolb, 2005).

A demarcação dos papéis sociais de homens e mulheres e a maior dificuldade das mulheres no acesso a condições de formação e de carreira foi uma realidade muito evidente até um passado ainda recente em Portugal. A nossa amostra de adultos em fase tardia da adultez e de adultos idosos pode ter sido por isto muito influenciada, quer relativamente aos seus percursos de vida, quer aos de formação e carreira profissional. Os cuidados a ter na interpretação destes dados ganham aqui especial importância¹⁴².

Dizer que “as mulheres são activas e os homens são abstractos” é estereotipar e generalizar erradamente, porque efectivamente e apesar das diferenças significativas entre médias, existe uma distribuição cruzada (ainda que em proporções diferentes) de homens e mulheres pelos diferentes estilos e com diferentes posicionamentos nas dimensões CA-EC e EA-OR.

No quadro 22 cruzam-se as variáveis Género e Estilos de Aprendizagem.

¹⁴² Outro aspecto a considerar será o das diferenças culturais e a forma como em cada cultura de perspectivam homem e mulher e os seus papeis sociais.

Quadro 22

Tabela de Contingência entre Género e Estilos de Aprendizagem

		Género		Total	
		Feminino	Masculino		
Estilos de Aprendizagem	Divergente	Count	23	26	49
		% no EstApre	46,9%	53,1%	100,0%
		% no Género	35,9%	35,6%	35,8%
		% do Total	16,8%	19,0%	35,8%
	Assimilador	Count	9	20	29
		% no EstApre	31,0%	69,0%	100,0%
		% no Género	14,1%	27,4%	21,2%
		% do Total	6,6%	14,6%	21,2%
	Acomodador	Count	19	11	30
		% no EstApre	63,3%	36,7%	100,0%
		% no Género	29,7%	15,1%	21,9%
		% do Total	13,9%	8,0%	21,9%
	Convergente	Count	2	6	8
		% no EstApre	25,0%	75,0%	100,0%
		% no Género	3,1%	8,2%	5,8%
		% do Total	1,5%	4,4%	5,8%
	Divergente/Acomodador	Count	8	4	12
		% no EstApre	66,7%	33,3%	100,0%
		% no Género	12,5%	5,5%	8,8%
		% do Total	5,8%	2,9%	8,8%
	Convergente/Assimilador	Count	2	2	4
		% no EstApre	50,0%	50,0%	100,0%
		% no Género	3,1%	2,7%	2,9%
		% do Total	1,5%	1,5%	2,9%
	Divergente/Assimilador	Count	1	4	5
		% no EstApre	20,0%	80,0%	100,0%
		% no Género	1,6%	5,5%	3,6%
		% do Total	,7%	2,9%	3,6%
Total	Count	64	73	137	
	% no EstApre	46,7%	53,3%	100,0%	
	% no Género	100,0%	100,0%	100,0%	
	% do Total	46,7%	53,3%	100,0%	

Em consonância com a tendência geral da amostra, podemos constatar aqui, quer para os homens, quer para as mulheres, uma maior representação de estilos mais concretos

(divergente e acomodador) e mais reflexivos (divergente e assimilador). No grupo das mulheres, 78,1% tem um estilo de aprendizagem mais concreto e 51,6 % um estilo mais reflexivo. No grupo dos homens, 56,2% tem um estilo mais concreto e 68,5% um estilo mais reflexivo). A menor percentagem de homens com estilos mais concretos (29,9% do total da amostra para 36,5% no caso das mulheres) relaciona-se com os maiores valores médios encontrados neste grupo em CA e resultados superiores em CA-EC; a menor percentagem de mulheres com estilos mais reflexivos (30,4% do total da amostra para 36,5% no caso dos homens) relaciona-se com os resultados superiores encontrados neste grupo em EA e EA-OR.

Tanto para os homens como para as mulheres o estilo divergente (mais concreto e mais reflexivo) é o mais frequente (35,6% dos homens e 35,9% das mulheres) sendo que a percentagem de homens, é neste estilo sensivelmente superior (53,1%).

A maior preferência dos homens pela aprendizagem através da CA reflecte-se também na sua maior representação em estilos mais abstractos: assimilador (69% dos sujeitos com esse estilo) e convergente (75% dos sujeitos com esse estilo);

A preferência das mulheres pela aprendizagem através da EA, associada a menores valores médios de CA, reflecte-se, por sua vez, na sua maior representatividade no estilo acomodador (63,3% dos sujeitos com esse estilo), sendo a seguir ao estilo divergente aquele em que as mulheres se encontram mais representadas (29,7% da mulheres).

Relativamente aos sujeitos com perfil equilibrado numa das dimensões de aprendizagem, encontramos mais, mulheres em posição de equilíbrio em EA-OR (10) e mais homens em posição de equilíbrio em CA-EC (4). Do total de sujeitos com perfil equilibrado numa das dimensões dialécticas, 11 são mulheres e 10 são homens.

Verificamos, como seria de esperar, que as diferenças significativas entre os valores médios de homens e mulheres nos modos e dimensões de aprendizagem, têm impacto na forma como estes se distribuem pelos diferentes Estilos de Aprendizagem. Esse impacto não

é todavia expressivo ao ponto de podermos afirmar estatisticamente e com confiança, para uma margem de erro de 5%, que Género e Estilo de Aprendizagem estejam significativamente associados¹⁴³.

O resultado do teste de Qui-quadrado realizado entre as variáveis género e estilos de aprendizagem, excluindo-se dele os casos de equilíbrio entre estilos¹⁴⁴ (Quadro 23), não nos permite aceitar ou rejeitar com segurança a hipótese nula ($X^2(3) = 7,684$; $p = 0,053$; $N=119$) sugere-se a realização de outros estudos para que se possam fazer afirmações mais seguras a este nível.¹⁴⁵

Quadro 23

Teste de Qui-quadrado entre Género e Estilos de Aprendizagem

	Value	Df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,684 ^a	3	,053
Likelihood Ratio	7,852	3	,049
Linear-by-Linear Association	,068	1	,795
N of Valid Cases	116		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,66.

Truluck e Courtenay (1999) encontraram resultados indicativos de ausência de relação estatisticamente significativa entre género e estilos de aprendizagem¹⁴⁶.

Embora tenhamos encontrado na nossa amostra diferenças de género significativas em relação aos modos de aprendizagem EA e CA e dimensões de aprendizagem CA-EC e

¹⁴³ Diferenças de género significativas em relação aos modos e dimensões de aprendizagem, não representam necessariamente diferenças significativas na distribuição de homens e mulheres pelos quatro quadrantes do *Learning-Style Type Grid (version 3.1)*.

¹⁴⁴ Excluimos estes casos para reduzirmos o número de células com contagem esperada inferior a 5. Se os mantivéssemos ficaríamos com 6 células (42,9%) com contagem esperada inferior a 5, ainda que o mínimo de contagem esperado fosse 1,87.

¹⁴⁵ “(...) O objectivo é claramente o de evitar a falácia de designar um efeito como estatisticamente significativo se $p = 0,049$, mas não-significativo se $p = 0,051$. Um p -value em torno de 0,05 não deve conduzir à rejeição ou não da H_0 , mas sim à conclusão da necessidade de realizar novos estudos...” (Maroco, 2007, p.74).

¹⁴⁶ ($X^2(3) = 0,226$; $p=0,973$; $N=159$)

EA-OR, a interpretação destes resultados remete-nos para outras abordagens que nos permitam perceber melhor esta relação e quanto da variância destas variáveis se deve efectivamente ao factor género e não a outro.

Até melhor evidência não refutamos as afirmações de Bonham (1987) de que haverá, em relação aos estilos de aprendizagem, mais diferenças para homens e mulheres do que entre homens e mulheres.

Nível de Escolaridade e Estilos de Aprendizagem

Com o intuito de determinarmos a existência de relação entre o nível de escolaridade dos sujeitos e o seu estilo de aprendizagem, recorreremos à análise de variância ANOVA para as variáveis com distribuição considerada normal e ao teste de *Kruskal-Wallis* para aquelas cuja distribuição não pode ser considerada normal.

Na figura 15 apresentam-se graficamente as médias obtidas pelos diferentes grupos de níveis de escolaridade nos modos de aprendizagem EC e CA e no quadro 24 os resultados do teste ANOVA¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Na interpretação destes resultados, tenhamos em consideração que o número de sujeitos por grupos correspondentes a níveis de escolaridade é, como vimos, diferente.

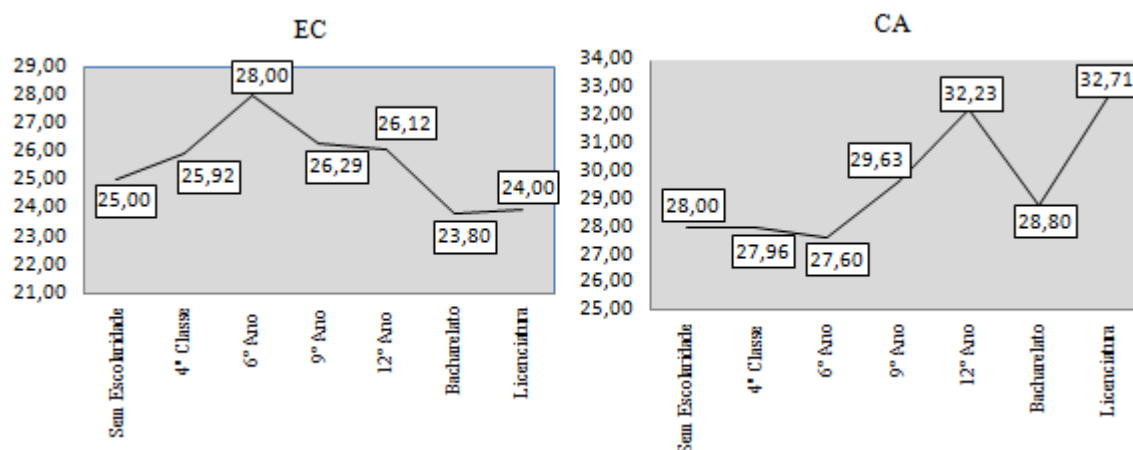


Figura 15. Gráficos de Valores de Média dos Grupos de Níveis de Escolaridade nos Modos de Aprendizagem EC e CA

Quadro 24

Teste ANOVA dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação aos Modos de Aprendizagem EC e CA

Teste de Homogeneidade das Variâncias

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
EC	,969	6	130	,449
CA	1,942	6	130	,079

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
EC	Between Groups	97,682	6	16,280	,558	,763
	Within Groups	3796,289	130	29,202		
	Total	3893,971	136			
CA	Between Groups	432,501	6	72,083	2,936	,010
	Within Groups	3191,338	130	24,549		
	Total	3623,839	136			

Na figura 16 apresentam-se graficamente os resultados obtidos pelos diferentes grupos de níveis de escolaridade nos modos de aprendizagem OR, EA e nas dimensões de aprendizagem EA-OR e CA-EC. O quadro 25 contém os resultados dos respectivos testes *Kruskal-Wallis*.

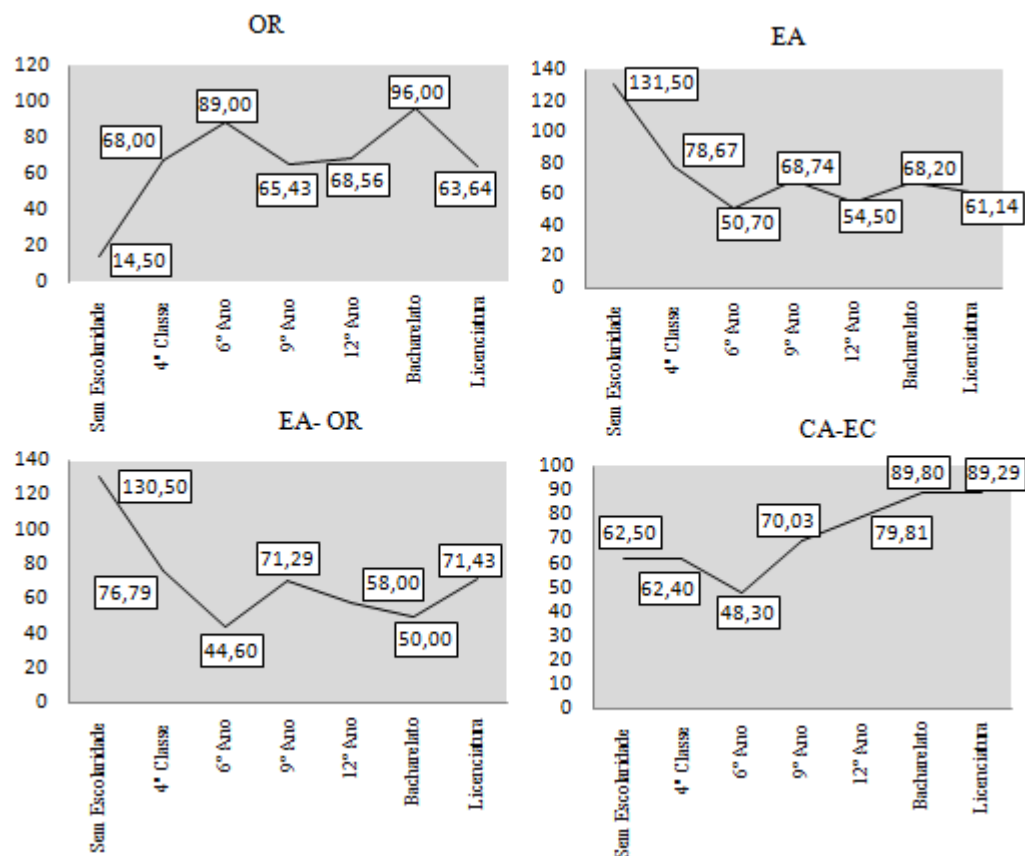


Figura 16. Gráficos de Valores de *Mean Rank* dos Grupos de Níveis de Escolaridade nos Modos de Aprendizagem OR e EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC

Quadro 25

Teste de Kruskal-Wallis dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação aos Modos de Aprendizagem OR e EA e Dimensões de Aprendizagem EA-OR e CA-EC

	OR	EA	EA-OR	CA-EC
Chi-Square	9,114	13,962	13,907	9,395
Df	6	6	6	6
Asymp. Sig.	,167	,030	,031	,153

Da leitura dos quadro 24 e 25, verificamos que os resultados obtidos nos diferentes grupos em relação aos modos de aprendizagem CA e EA e à dimensão EA-OR, são significativamente diferentes para um $\alpha=0,05$ ¹⁴⁸.

Teoria da Aprendizagem Experiencial prevê que a aprendizagem pela abstracção (CA) esteja relacionada com o nível de participação dos sujeitos em educação formal. Estudos prévios, com o LSI, relacionando níveis de escolaridade dos sujeitos com estilos de aprendizagem demonstraram esta relação esperada entre escolaridade e abstracção (Kolb, 2005).

No nosso estudo, os valores de média dos grupos em CA (figura 15) são de facto mais elevados nos licenciados e no grupo de sujeitos com o 12º ano, mas esta relação entre quantidade de formação formal e níveis de CA nem sempre se mantém. Contrariando essa tendência temos um valor de média do grupo de sujeitos com Bacharelato inferior aos dos grupos de sujeitos com o 9º ano e com o 12º ano e um valor de média do grupo dos sujeitos “sem escolaridade” superior ao dos grupos de sujeitos com a 4ª classe e o 6º ano.

Relativamente aos resultados (*mean rank*) dos grupos em EA, ele é mais elevado nos sujeitos sem escolaridade (figura 16). Decresce de forma significativa entre este grupo e o dos sujeitos com a 4ª classe e também, embora de forma menos acentuada, para grupo dos

¹⁴⁸ Nas figuras 15 e 16, pode ver-se a relação entre os resultados obtidos pelos diferentes grupos nestes modos e dimensão de aprendizagem.

sujeitos com o 6º ano. Esta tendência decrescente inflecte no grupo de sujeitos com o 9º ano de Escolaridade e inverte a partir do grupo dos sujeitos com o 12º de escolaridade.

Os resultados obtidos pelos grupos em EA-OR (figura 16) acompanham a tendência registada em EA, com excepção da diferença entre o grupo de sujeitos com bacharelato e os licenciados. A diferença é neste caso e entre estes grupos maior, sendo o valor de *mean rank* dos sujeitos com bacharelato agora inferior (julgamos que para isto contribui o facto do grupo dos bacharéis ser aquele que obteve *mean rank* mais elevado em OR).

Os estudos realizados com o LSI e a que Kolb se refere quando relaciona CA e níveis de participação dos sujeitos em educação formal foram desenvolvidos com sujeitos mais novos. Os sujeitos do nosso estudo, sendo mais velhos, distam também mais do momento em que obtiveram esses níveis escolares. O maior percurso de vida posterior à obtenção desses níveis escolares terá modelado as suas preferências em relação aos modos e dimensões de aprendizagem. A relação entre níveis de escolaridade e preferências de aprendizagem, deverá em nosso entender e para este grupo etário, ser explorada por outras abordagens metodológicas, caso a caso, cruzando e/ou controlando também factores como às áreas de especialização profissional o tipo de carreira e o tipo de personalidade do sujeito¹⁴⁹.

Na tabela de contingência entre as variáveis grupos de níveis de escolaridade e estilos de aprendizagem (Anexo XIX), podemos ver a expectável influência das diferenças significativas encontrada nos modos de aprendizagem CA, EA e dimensão EA-OR na forma como os sujeitos se distribuem. Verificamos por exemplo que:

- Todos os sujeitos sem escolaridade apresentam o estilo de aprendizagem acomodador, que conjuga uma preferência pelos modos de aprendizagem EA e EC;

¹⁴⁹ No nosso estudo, os sujeitos foram questionados acerca das suas áreas de formação e de actividade profissional. O nível de resposta a estas questões foi todavia baixo e muitas das respostas dadas foram na opção “outras” sem serem depois especificadas. Não é pois possível com os dados disponíveis, cruzar esta informação.

- No grupo de sujeitos com Bacharelato, o estilo dominante é o assimilador (80%);
- A percentagem de sujeitos com estilos mais abstractos é maior em grupos mais diferenciados do ponto de vista escolar do que em grupos menos diferenciados;
- Ausência de estilos abstractos nos sujeitos sem escolaridade.

Truluck e Courtenay (1999), num estudo realizado com adultos e adultos idosos, referem ausência de associação significativa entre estilos de aprendizagem e níveis de escolaridade.¹⁵⁰

Para a nossa amostra, não nos é possível aplicar o teste de qui-quadrado e perceber se existe ou não uma associação significativa entre o nível de escolaridade dos sujeitos e a sua distribuição pelos quadrantes da *Learning-Style Type Grid*.¹⁵¹

Idade e Sabedoria

Para o estudo da correlação entre Idade e Sabedoria, determinámos os Coeficientes de Correlação de Pearson entre as variáveis: idade e Sabedoria; idade e as diferentes dimensões de Sabedoria (DCS, DRS, DAS)¹⁵².

Apresentam-se os resultados do estudo destas correlações no quadro 26.¹⁵³

¹⁵⁰ No estudo de Truluck e Courtenay (1999) teste de qui-quadrado realizado entre níveis de escolaridade e estilos de aprendizagem indicou ausência de relação significativa ($X^2(6) = 8,192; p = 0,224; N=159$).

¹⁵¹ O número de sujeitos é baixo em muitas das células da tabela de contingência entre estilos de aprendizagem e níveis de escolaridade (Anexo XIX). Ainda que agregássemos os grupos de níveis de escolaridade em três: 1º ciclo; 2º e 3º ciclos; Ensino Superior e excluíssemos da análise as situações de equilíbrio entre 2 estilos (como fizemos em relação ao género), continuaríamos a ter 50% do número de células com *expected count* inferior a 5 (com um *minimum expected count* de 0,69). Estas condições não nos oferecem segurança na interpretação do teste de qui-quadrado.

¹⁵² Os argumentos já apontados para escolha do Coeficiente de Correlação de Pearson aplicam-se também aqui. Para dados estatísticos, testes de normalidade e gráficos *Normal Q-Q Plot* das distribuições, ver anexos IX e XIV.

¹⁵³ Em Anexo XX estão também os *Scatterplot* de correlação das variáveis em estudo.

Quadro 26

Estudo da Correlação Entre as Variáveis Idade, Sabedoria e Dimensões de Sabedoria

		DCS	DRS	DAS	Sabedoria
Idade	C. Pearson	-,051	,165	,124	,094
	Sig. (2-tailed)	,552	,054	,149	,272
	N	137	137	137	137

Verificamos que, para um $\alpha=0,05$, a idade não se correlaciona de forma significativa, com a sabedoria, nem com as dimensões DCS e DAS. Relativamente à DRS os resultados ($r = 165$; $p=0,054$) não nos permite aceitar ou rejeitar com segurança a hipótese nula¹⁵⁴, remetendo-nos para a realização de novas pesquisas que permitam replicar o estudo esta correlação.

Relativamente ao estudo da sabedoria e sua relação com a idade existem segundo Jordan (2005), três modelos: o *Positive Model* que afirma que os níveis de sabedoria aumentam com a idade; o *Decline Model* que afirma que após a fase do jovem adulto a sabedoria decresce com a idade; e o *Crystallized Model* que propõe que a sabedoria se adquire durante a adolescência e a fase do jovem adulto e depois disso permanece relativamente estável ao longo da vida. A diferença entre eles está essencialmente na afirmação que fazem em relação à sabedoria aumentar, decrescer ou permanecer estável ao longo da vida adulta. Se para os dois primeiros modelos não existe, segundo este autor, evidência empírica que os suporte, o mesmo não poderemos dizer em relação ao *Crystallized Model*, que prevê na vida adulta ausência de correlação entre a idade e a sabedoria (Jordan, 2005).

Os nossos resultados somam-se aos de outra evidência produzida no campo das teorias explícitas de sabedoria, como a referida por Kunzmann e Baltes (2005), e que apontam no sentido da ausência de correlação significativa entre idade e sabedoria,

¹⁵⁴ Aplica-se o critério referido por Maroco (2007) que se encontra na nota de rodapé número 145 da pág. 207.

suportando o argumento de que, o aumento da idade parece não ser condição suficiente, na fase adulta, para o desenvolvimento de sabedoria¹⁵⁵ (Baltes & Smith, 1990; Kunzmann & Baltes, 2005).

Embora a Sabedoria seja habitualmente associada com a velhice, sobretudo no campo das teorias implícitas de sabedoria¹⁵⁶ (Bluck & Gluck, 2005; Clayton & Birren, 1980; Heckhausen e tal., 1989; Holliday & Chandler, 1986) e em muitas sociedades tradicionais, os idosos sejam admirados pela sua sabedoria (Kunzmann & Baltes, 2005), parece ser igualmente verdade que mesmo entre os adultos idosos esta é rara (Baltes, Gluck, & Kunzmann, 2002; Jordan, 2005; Kunzmann & Baltes, 2005; Marchand, 2005; Staudinger 1999).

O argumento da “experiência de vida” é aquele que normalmente é invocado como mediador da relação entre idade e sabedoria - pessoas com mais idade, terão mais experiência de vida o que levará a que sejam também mais sábios. Estudos realizados com indivíduo nomeados como tendo elevada experiência de vida, revelaram que estes sujeitos obtinham resultados de sabedoria mais elevados do que outros considerados não tão experientes. Contudo dentro do grupo dos mais experientes, os mais velhos não tiveram melhor performance do que os mais novos (Smith et al, 1994; Staudinger e tal, 1992).

A maioria dos investigadores contemporâneos na área da sabedoria não defende que a sabedoria aumenta automaticamente com a idade (Ardelt, 1997; Jordan, 2005; Kunzmann & Baltes, 2005; Staudinger 1999; Sternberg, 1990). Esta associação entre sabedoria e idade pode ser contudo considerada como potencialmente positiva, particularmente para aqueles

¹⁵⁵ Ainda que as melhores performances de sabedoria sejam mais vezes encontradas em adultos a partir da meia idade, em fase avançada de adultez, e em adultos idosos (Kunzmann & Baltes, 2005).

¹⁵⁶ Segundo Bluck & Gluck (2005), mesmo no campo das teorias implícitas de sabedoria, nomeadamente em estudos do tipo experimental, a idade por si só nem sempre é suficiente para a percepção de que alguém é sábio - Aspectos relacionados com o comportamento das pessoas são claramente importantes para o juízo que fazemos sobre o seu nível de sabedoria. Os estudos das teorias implícitas de sabedoria realizados com idosos revelam, como vimos, maior ceticismo nesta relação entre idade e sabedoria.

que têm a oportunidade e motivação para perseguir o seu desenvolvimento e que desejam aprender a partir das experiências de vida que têm. (Ardelt, 2004b; Kramer, 1990; Sternberg, 2005)

Monika Ardel (2009b), comparando os totais de sabedoria obtidos numa amostra de alunos universitários com os obtidos numa amostra de adultos idosos, verificou que os alunos universitários obtinham resultados semelhantes aos dos adultos idosos embora estes últimos apresentassem, de uma forma geral, resultados mais elevados nas dimensões reflexiva e afectiva de sabedoria. Apenas os valores na DCS eram comparativamente mais elevados no grupo dos jovens adultos, estudantes universitários. Seleccionando do grupo dos adultos idosos, os que tinham nível universitário de formação verificou que estes apresentavam valores na DCS semelhantes aos do grupo de jovens universitários, mantendo valores mais elevados na DRS e DAS. Assim, controlando a variável nível de escolaridade dos sujeitos, verificou que os totais de sabedoria eram mais elevados no grupo dos adultos idosos. Evidência qualitativa recolhida nesta amostra de adultos idosos, junto daqueles que obtiveram resultados de sabedoria mais elevados (20% mais elevado), sugere que estes cresceram em sabedoria ao longo da idade e pela aprendizagem a partir da experiência de vida. Segundo Ardel (2009b) a sabedoria poderá desenvolver-se com a idade e ao longo do ciclo de vida, mas para indivíduos com oportunidade e motivação para prosseguir o seu desenvolvimento.

Jordan (2005) afirma que a evidência empírica relativa à ausência de relação entre idade e sabedoria não pode ser considerada conclusiva e aponta várias ordens de argumentos:

- A sabedoria poderá aumentar com a idade, mas esta relação não ser passível de ser captada e documentada a partir do paradigma laboratorial. O controlo de variáveis para o estudo laboratorial impõe limite ao constructo em estudo. Estas limitações podem ser particularmente preocupantes quando estamos perante um constructo complexo e abstracto como o da sabedoria;

- Mesmo que um idoso não evidencie resultados de sabedoria mais elevados isso não significa que a sabedoria não tenha aumentado ao longo do seu ciclo de vida. Se a sabedoria aumentou ao longo do ciclo de vida do indivíduo, esse desenvolvimento não poderá ser posto em evidência por estudos transversais e de comparação entre diferentes grupos etários. O estudo das mudanças ao nível de sabedoria no indivíduo requer abordagens longitudinais que captem a sua evolução ao longo do ciclo de vida. Infelizmente nenhum estudo desta natureza foi ainda levado a cabo;
- Os efeitos de *co-horte* em estudos transversais e entre diferentes grupos etários têm de ser considerados;
- Põe-se também a possibilidade de a sabedoria não ser totalmente compreendida por quem não seja efectivamente sábio. Mesmo *experts* podem não ter a competência bastante para compreender como estudar um constructo sem que ele ou ela não tenham experiência nele.

Estes aspectos referidos por Jordan (2005) relativos à investigação da sabedoria, e que não se resumem ao estudo da relação entre a sabedoria e a idade, remetem para a necessidade de outras abordagens metodológicas, nomeadamente por estudos longitudinais, para a melhor percepção da relação entre a idade e a sabedoria ao longo do ciclo de vida no indivíduo.

A ausência de relação entre idade e sabedoria em estudos transversais e na comparação entre indivíduos, não nos permite afirmar que no indivíduo de facto essa relação não exista, mediada ou não por outras variáveis.

“One can be old and foolish, but wise man is likely to be old, simply because such growth takes time.” (Kekes 1983, citado por Ardelt, 2000, p.784).

Género e Sabedoria

Na maioria das culturas o protótipo do homem (velho) sábio prevalece sobre o de mulher sábia (Orwoll & Perlmutter, 1990).

Vimos que em estudos onde é solicitada a nomeação de pessoas tidas pelos sujeitos enquanto sábias, existe uma maior tendência para a nomeação de homens idosos do que mulheres, ou pessoas mais novas (Ardelt, 2009a; Baltes et al 1995; Denney, e tal., 1995; Perlmutter e tal, 1988). Todavia, quando é solicitado que nomeiem alguém que compreenda as relações interpessoais e as outras pessoas, que possa ser considerada sábia em relação aos aspectos de domínio mais afectivo, os jovens adultos e os homens idosos tendem a nomear mulheres e estas, por sua vez, continuam a nomear mais os homens (Denney e tal., 1995). Estes estudos de nomeação, que avaliam as concepções implícitas associadas à sabedoria, serão provavelmente condicionados por aspectos culturais e estereótipos associados aos papéis de género. Não medem realmente a sabedoria de homens e mulheres (Ardelt, 2009a; Denney e tal. 1995; Orwoll & Achenbaum, 1993).

Orwoll e Achenbaum (1993) propõem teoricamente que o curso de desenvolvimento para a sabedoria pode ser consideravelmente diferente para o homem e para a mulher por força de processos de socialização e aculturação a diferentes papéis de género, suas oportunidades e constrangimentos através do ciclo de vida¹⁵⁷. Para estes autores, a pessoa sábia terá todavia integrado os aspectos masculinos e femininos da personalidade e em consequência disso, a partir de determinado momento, essas diferentes vias de desenvolvimento. Partindo desta perspectiva, será expectável encontrar nos sujeitos com resultados totais de sabedoria de valor inferior, maiores diferenças nas suas dimensões

¹⁵⁷ Para estes autores, os homens tenderão a desenvolver-se, rumo à sabedoria, por vias fortemente marcadas pelos aspectos cognitivos, segundo estes muito presentes nos processos de socialização e educação dos rapazes. As mulheres tenderão, por sua vez, a desenvolver-se por vias fortemente marcadas pelos aspectos afectivos, por força das meninas serem também desde novas, particularmente educadas no sentido de desenvolverem competências interpessoais, empatia e a capacidade para cuidar dos outros.

cognitiva e afectiva de personalidade, e nos sujeitos com níveis mais elevados, ausência de diferenças significativas a esse nível.

Para além desta perspectiva teórica de Orwoll e Achenbaum (1993) e dos trabalhos realizados no campo das teorias implícitas, poucos têm sido os estudos que exploram explicitamente esta associação (Ardelt, 2009a). Dos que existem, independentemente da forma como foi operacionalizado e medido o constructo de sabedoria, salvo raras excepções, não foram encontradas empiricamente diferenças de género em relação aos níveis de sabedoria (Ardelt, 2009a). Alguns trabalhos reportam diferenças de género, mas relativamente a subescalas de sabedoria, como por exemplo aquelas que medem componentes afectivos e em que as mulheres tendem a apresentar valores superiores.

Ardelt (2009a) avaliou com o 3D-WS níveis de sabedoria numa amostra de jovens adultos e noutra de adultos idosos, e verificou a inexistência de diferenças de género significativas em relação à sabedoria avaliada enquanto combinação de características cognitivas, reflexivas e afectivas de personalidade. Em consonância com os pressupostos teóricos de Orwoll e Achenbaum, verificou também:

- Que os homens idosos apresentaram níveis mais elevados na DCS do que as mulheres idosas, sendo a diferença dos valores de média significativa¹⁵⁸;
- Que as mulheres apresentaram níveis mais elevados na DAS do que os homens, sendo a diferença dos valores de média significativa¹⁵⁹;
- Que não existiram diferenças significativas de género em relação à DRS¹⁶⁰;
- Que entre os sujeitos com níveis de sabedoria mais elevados (acima do percentil 75) não existiram diferenças significativas de género relativas às três dimensões de

¹⁵⁸ $M_{\text{homens}} = 3,63$, $S = 0,44$; $M_{\text{mulheres}} = 3,37$, $S = 0,58$; $t(176) = 2,76$, $p = 0,006$.

¹⁵⁹ $M_{\text{homens}} = 3,43$, $S = 0,49$; $M_{\text{mulheres}} = 3,60$, $S = 0,43$; $F(1,636) = 14,45$, $p < 0,001$. Esta diferença de género foi verdadeira na amostra de jovens adultas e na de adultas idosas sendo os valores desta última amostra: $M_{\text{homens}} = 3,48$, $S = 0,56$; $M_{\text{mulheres}} = 3,65$, $S = 0,47$; $t(176) = 1,96$, $p = 0,052$.

¹⁶⁰ $F(1,638) = 0,01$, $p = 0,91$

sabedoria (indivíduos com níveis de sabedoria mais elevados tendem a integrar os aspectos masculinos e femininos de sabedoria).

Também numa abordagem transcultural realizada por Benedikovicova e Ardelt (2008), estas encontraram, numa amostra de estudantes universitários eslovacos, a quem avaliaram níveis de sabedoria com o 3D-WS, diferenças de género significativas na DAS onde as mulheres apresentaram valor de média superior à dos homens¹⁶¹. Este estudo revelou também diferenças quanto aos valores encontrados em estudantes universitários americanos e eslovacos: Os jovens universitários americanos obtiveram valores superiores na DCS e na DRS e os eslovacos superiores na DAS, facto que remete também para eventuais diferenças culturais a considerar.

Com base nesta evidência propusemo-nos determinar, para o nosso estudo, a eventual existência de diferenças de género relativamente a sabedoria, ou em qualquer das suas dimensões. Para tal, e à semelhança do que fizemos em relação aos estilos de aprendizagem, recorreremos ao teste de *t-Student* para as variáveis com distribuição considerada normal (DRS e Sabedoria) e o teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney* para as variáveis DCS e DAS.

No quadro 27 apresentam-se as médias obtidas por homens e mulheres em relação à DRS e ao total de sabedoria. No quadro 28 apresentam-se os respectivos testes de *t-Student*.

¹⁶¹ $M_{\text{homens}} = 3,46$, $S = 0,46$; $M_{\text{mulheres}} = 3,68$, $S = 0,41$

Quadro 27

Valores de Média de Homens e Mulheres em Relação a Sabedoria e Dimensão Afectiva de Sabedoria

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DRS	Feminino	64	3,2222	,54872	,06859
	Masculino	73	3,1979	,53284	,06236
Sabedoria	Feminino	64	3,2193	,39796	,04975
	Masculino	73	3,1828	,43365	,05075

Quadro 28

Teste de t-Student das Médias Obtidas por Homens e Mulheres na Sabedoria e na Dimensão Afectiva de Sabedoria

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
										95% Confidence Interval of the Difference
		F	Sig. ¹⁶²	T	Df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
DRS	Equal variances assumed	,349	,556	,263	135	,793	,02434	,09252	-,15864	,20733
	Equal variances not assumed			,263	131,552	,793	,02434	,09270	-,15904	,20773
Sabedoria	Equal variances assumed	,034	,853	,510	135	,611	,03645	,07147	-,10490	,17780
	Equal variances not assumed			,513	134,706	,609	,03645	,07107	-,10411	,17700

¹⁶² Pelo Teste de Levene realizado, concluímos que as variâncias são homogêneas em todos os casos ($p > 0,05$). Utiliza-se por isso, os valores do teste de t-Student que assumem as variâncias iguais ("equal variances assumed").

No quadro 29 apresentam-se os resultados obtidos por homens e mulheres nas dimensões cognitiva e afectiva de sabedoria e no quadro 30 o respectivo teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney*.

Quadro 29

Resultados de Homens e Mulheres nas Dimensões Cognitiva e Afectiva de Sabedoria

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
DCS	Feminino	64	66,33	4245,00
	Masculino	73	71,34	5208,00
	Total	137		
DAS	Feminino	64	75,27	4817,50
	Masculino	73	63,50	4635,50
	Total	137		

Quadro 30

Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney da Diferença de género em Relação às Dimensões Cognitiva e Afectiva de Sabedoria

	DCS	DAS
Mann-Whitney U	2165,000	1934,500
Wilcoxon W	4245,000	4635,500
Z	-,738	-1,733
Asymp. Sig. (2-tailed)	,461	,083

Da leitura dos quadros 28 a 30 verificamos que, na nossa amostra e à semelhança dos achados de Ardelt (2009a), não existem diferenças de género significativas, nem em relação aos totais de sabedoria ($M_{\text{homens}} = 3,18$, $S = 0,43$; $M_{\text{mulheres}} = 3,22$, $S = 0,40$; $t_{(135)} = 0,510$,

$p = 0,611$), nem em relação à DRS ($M_{\text{homens}}=3,20$, $S = 0,53$; $M_{\text{mulheres}}=3,22$, $S = 0,55$; $t_{(135)} = 0,263$ $p = 0,793$).

Em relação à DCS também os homens do nosso estudo apresentaram valor de *mean rank* superior ao das mulheres, sendo que no nosso caso essa diferença não é significativa ($Z = -0,738$; $p = 0,461$).

As mulheres da nossa amostra apresentam valor de *mean rank* superior na DAS, sendo a diferença do valor entre homens e mulheres aqui maior. Não chega ainda a ser significativa para um $\alpha=0.05$ ($Z = -1,733$; $p = 0,083$).

Olhando especificamente para o grupo de sujeitos que na nossa amostra se encontram acima do percentil 75 nos totais de sabedoria¹⁶³ (Anexo XXI), verificamos que a diferença dos valores de média (DRS) e de *mean rank* (DCS e DAS) entre homens e mulheres continua a não ser significativa em nenhuma das dimensões de sabedoria. A diferença de género que encontrámos mais pronunciada no global da amostra, e que foi na DAS, deixa de existir neste grupo onde o valor de *mean rank* de homens é igual ao das mulheres (17,50).

De notar que, também neste grupo, as mulheres passam a ter na DCS um valor de *mean rank* superior ao dos homens. Julgamos que isto se poderá atribuir ao facto de em relação ao total da amostra, as mulheres serem neste grupo proporcionalmente mais diferenciadas do ponto de vista escolar do que os homens¹⁶⁴. Como veremos de seguida estudos prévios com o 3D-WS, e nomeadamente este realizados por Ardelt (2008), encontraram relação entre o nível de escolaridade e a performance dos sujeitos na DCS.

Se centrarmos a nossa atenção no grupo de sujeitos da nossa amostra cujos valores totais de Sabedoria os situam abaixo do percentil 75 (Anexo XXII) e portanto com níveis de sabedoria inferiores relativamente ao grupo anterior, verificamos que as diferenças nos

¹⁶³ Que na nossa amostra inclui todos os sujeitos com níveis totais de sabedoria maiores ou iguais a 3,547. Este valor de percentil 75, tal como em Ardelt (2009a) cujo valor foi de 3,88, encontra-se abaixo do cut-point para níveis elevados de sabedoria – consequência natural do facto de serem raros os sujeitos com níveis elevados de sabedoria.

¹⁶⁴ Podemos ver isso mesmo no anexo XXI, na tabela de contingência entre níveis de escolaridade e género.

resultados obtidos por homens e mulheres são, comparativamente ao total da amostra, maiores na DCS e igualmente elevados na DAS, embora estas diferenças permaneçam não significativas ($Z_{DCS} = -1,636$; $p = 0,102$ e $Z_{DAS} = -1,570$; $p = 0,116$). Em relação à DRS a diferença entre género permanece neste grupo insignificante ($M_{homens} = 3,04$, $S = 0,46$; $M_{mulheres} = 2,99$, $S = 0,45$; $t_{(101)} = -0,502$, $p = 0,617$).

O aumento das diferenças de género à medida que nos afastamos de níveis elevados de sabedoria, acontece na nossa amostra tal como foi proposto por Orwoll e Achenbaum (1993) e verificado em Ardelt (2009a), com os homens a registarem valores de média superiores na DCS e a mulheres valores superiores na DAS. Estas diferenças não são significativas para um $\alpha = 0.05$.

Em suma, verifica-se na nossa amostra a tendência registada por Ardelt (2009a) embora com expressão e valores diferentes e, simultaneamente, consonância com os pressupostos teóricos de Orwoll e Achenbaum (1993). Não se regista diferenças significativas entre homens e mulheres relativamente aos níveis totais de sabedoria. Ainda que estes tendam, por força de processos de socialização e aculturação a diferentes papéis de género (e todas as oportunidades e constrangimentos associados, destacando-se aqui o acesso à escola e desenvolvimento de percursos escolares) a seguirem diferentes cursos de desenvolvimento de Sabedoria (vias de desenvolvimento masculina e feminina), essas diferenças, somente visíveis nas dimensões cognitiva e afectiva de sabedoria, tendem a esbater-se à medida que avançamos na nossa amostra para o grupo de sujeitos com níveis totais de sabedoria mais elevados, dado que corrobora a hipótese teórica de integração das dimensões masculina e feminina da personalidade em níveis mais elevados de sabedoria.

Nível de Escolaridade e Sabedoria

O Conhecimento central da sabedoria é o conhecimento tácito, orientado para a acção, permitindo a consecução de objectivos pessoais importantes. Refere-se ao “saber como” mais do que ao “saber que” e é relativamente independente de níveis académicos e de níveis de QI (Sternberg, 1998).

Com a sua *Balance Theory of Wisdom* e *Imbalance Theory of Foolishness*, Sternberg (2005) propõe a razão pela qual pessoas inteligentes e com elevadas qualificações académicas, podem ser tão insensatas na tomada de decisão ou resolução de problemas pessoais, sendo que a insensatez é para si o falhanço radical da Sabedoria.

Também Kunzmann e Baltes (2005) afirmam que a sabedoria, extraordinária *expertise* para lidar com problemas fundamentais relacionados com o sentido e a condução de vida, difere da inteligência académica o que implica que a pessoa sábia possa diferir em importantes aspectos da pessoa academicamente inteligente.

A clarificação da diferença entre sabedoria e nível de conhecimento académico não afirma todavia a ausência de relação entre elas.

Ardelt (2004a), que distinguiu desde logo sabedoria do “conhecimento que as pessoas possam ter sobre sabedoria”, refere evidência de uma aparente relação entre o nível de escolaridade dos sujeitos e a sua performance na DCS.

Numa análise comparativa entre os resultados de sabedoria medidos com o 3D-WS numa amostra de jovens universitários e numa amostra de adultos idosos tendo mais de metade destes níveis escolares inferiores ao universitária, Monika Ardel (2009b) concluiu que embora os totais de sabedoria fossem semelhantes nas duas amostras, os estudantes universitários apresentavam resultados mais elevados na dimensão cognitiva de sabedoria e os adultos idosos resultados mais elevados na DRS e DAS. Seleccionando da amostra dos adultos idosos os que tinham níveis de formação universitária e comparando os seus

resultados na DCS com os dos jovens adultos universitários, verificou que não existiam grandes diferenças. Os adultos idosos com níveis de formação universitária apresentaram valores de DCS mais elevados e equivalente aos dos jovens universitários e continuavam a ter níveis de DRS e DAS superiores, como já referimos anteriormente. O nível de escolaridade relacionou-se neste estudo positivamente com a dimensão cognitiva de sabedoria (Ardelt, 2009b)

Com o intuito de determinarmos, na nossa amostra a existência de relação entre o nível de escolaridade dos sujeitos e o seu nível de sabedoria recorremos à análise de variância (ANOVA) para as variáveis DRS e Sabedoria e o teste de *Kruskal-Wallis* para as variáveis DCS e DAS.

Na figura 17 apresentam-se graficamente as médias obtidas pelos diferentes grupos de níveis de escolaridade na DRS e nos totais de sabedoria, no quadro 31 os resultados do teste ANOVA.

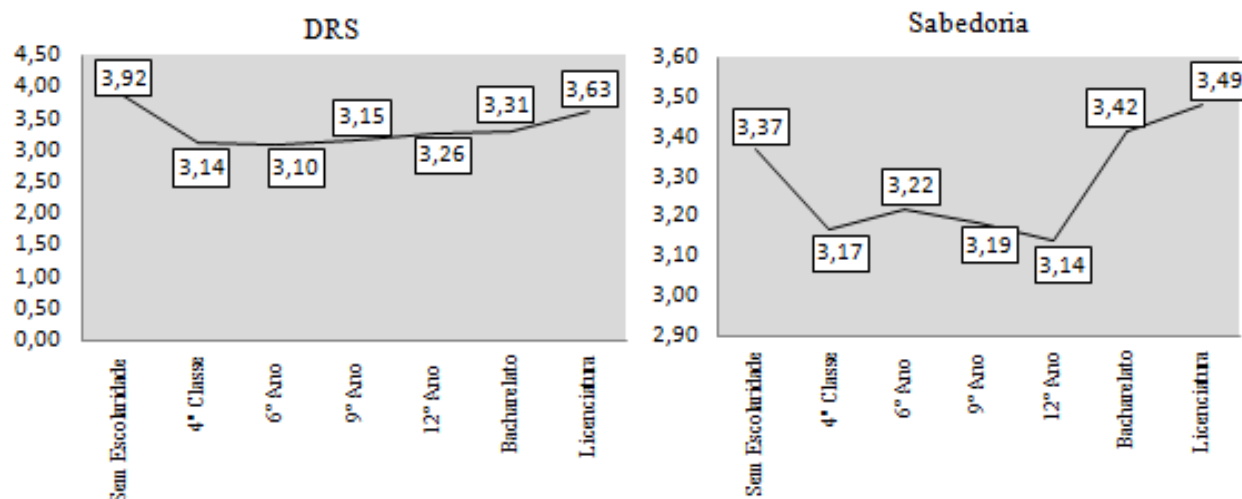


Figura 17. Gráficos de Valores de Média dos Grupos de Níveis de Escolaridade na Dimensão Reflexiva de Sabedoria e Total de Sabedoria

Quadro 31

Teste ANOVA dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação à Dimensão Reflexiva de Sabedoria e Total de Sabedoria

Teste de Homogeneidade das Variâncias

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
DRS	1,365	6	130	,233
Sabedoria	1,054	6	130	,394

ANOVA

		Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
DRS	Between Groups	2,850	6	,475	1,688	,129
	Within Groups	36,581	130	,281		
	Total	39,431	136			
Sabedoria	Between Groups	1,012	6	,169	,972	,447
	Within Groups	22,551	130	,173		
	Total	23,563	136			

Na figura 18 apresentam-se graficamente os resultados (*mean rank*) obtidos pelos diferentes grupos de níveis de escolaridade nas dimensões cognitiva e afetiva de sabedoria. O quadro 32 contém os resultados dos respectivos testes *Kruskal-Wallis*.

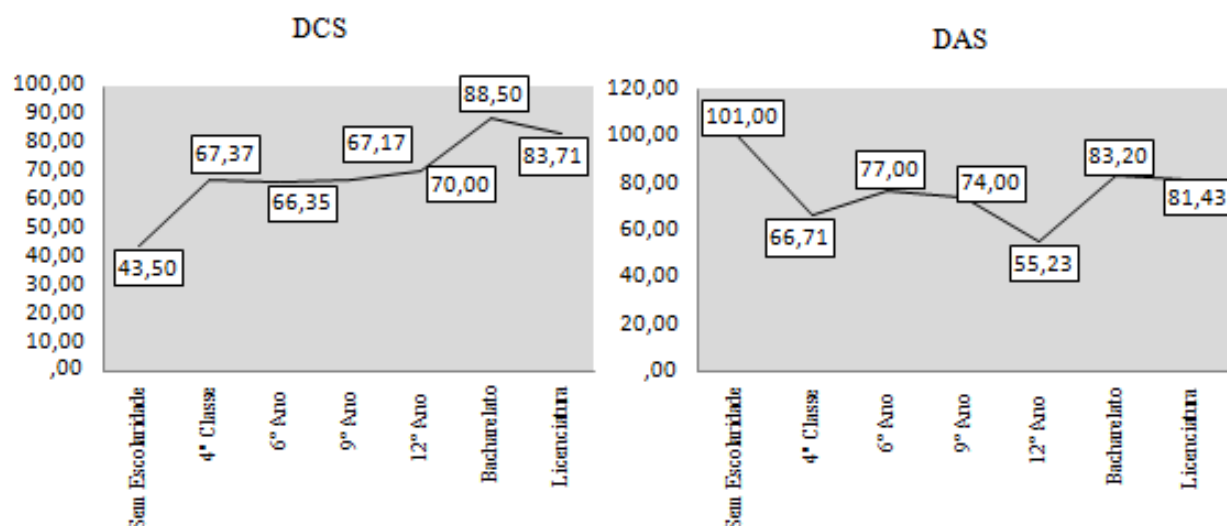


Figura 18. Gráficos de Valores de *Mean Rank* dos Grupos de Níveis de Escolaridade nas Dimensões Cognitiva e Afetiva de Sabedoria

Quadro 32

Teste de Kruskal-Wallis dos Grupos de Níveis de Escolaridade em Relação às Dimensões Cognitiva e Reflexiva de Sabedoria

	DCS	DAS
Chi-Square	3,220	6,899
Df	6	6
Asymp. Sig.	,781	,330

Embora a diferença de médias entre os grupos correspondentes a níveis de escolaridade não seja significativa em relação aos totais de sabedoria e suas dimensões, identificamos graficamente uma certa tendência de evolução dos valores de média na DCS e na DRS, à medida que avançamos para níveis de escolaridade superiores.

Interessa referir que os grupos correspondentes aos diferentes níveis de escolaridade não são proporcionais em termos do número de sujeitos¹⁶⁵, pelo que as considerações que aqui faremos servem essencialmente como pontos de partida e hipóteses para futuras pesquisas.

Identificamos na figura 18 uma certa tendência de aumento dos valores de *mean rank* na DCS à medida que avançamos para grupos de sujeitos mais escolarizados, com excepção de uma ligeira inflexão na transição do grupo de sujeitos com a 4ª classe para o grupo de sujeitos com o 6º ano de escolaridade e da inversão da tendência de crescimento registada na transição entre o nível de bacharelato e o nível de licenciatura. O aumento do valor de *mean rank* é mais acentuado entre os sujeitos sem escolaridade e o grupo dos sujeitos com a 4ª classe e entre os sujeitos com o 12º ano e os que têm nível de Bacharelato. Entre o grupo de sujeitos com a 4ª classe o grupo de sujeitos com o 12º ano existe quase que uma estabilização nos valores.

Esta tendência de evolução dos resultados na DCS, à medida que avançamos para níveis de escolaridade superiores, não contraria a associação entre estas variáveis identificada em Ardelt (2008). Ainda que o aumento do valor de *mean rank* não se registe entre todos os grupos e/ou de forma equivalente, os grupos de sujeitos com níveis superiores de formação têm na nossa amostra também valores superiores na DCS.

Em relação à DRS, podemos ver na figura 17, que a partir do grupo correspondente ao 6º ano de escolaridade, os valores de média aumentam progressivamente até ao nível de licenciatura. Contrariando uma eventual associação positiva entre nível de escolaridade e DRS, temos os sujeitos sem escolaridade, que no nosso estudo obtiveram o valor de média mais elevado nesta dimensão.

Ardelt (2009b) aponta como razões para que os adultos idosos do seu estudo tenham apresentado, em comparação com os jovens adultos, maiores valores na DRS e DAS: os

¹⁶⁵ Ver Quadro 9- Destruição dos Sujeitos por Níveis de Escolaridade.

processos de maturação e transformação ao longo do ciclo de vida; a maior longevidade trazer também mais oportunidade para se reflectir e aprender com as experiências de vida presentes e passadas; tornando também os adultos idosos menos egocêntrico no processo.

Os nossos resultados apontam para uma variabilidade nos valores de sabedoria dentro do mesmo grupo etária. O argumento de maior longevidade e de diferença quantitativa em termos de oportunidades de desenvolvimento utilizado por Ardelt (2009b) não será tão adequado para explicar estas diferenças, mas talvez o da qualidade dessas experiências e nível de aproveitamento que cada sujeito faz e/ou fez delas. Retomando e reforçando a dimensão individual e particular dos processos de desenvolvimento e as múltiplas vias possíveis (onde se inclui também a via escolar) talvez esteja no próprio indivíduo, na sua motivação e atitude perante a vida e perante a experiência, a explicação para que, por exemplo, indivíduos sem escolaridade apresentem no nosso estudo resultados mais elevados na DRS e na DAS.

Ter níveis de escolaridade elevados pode não ser garantia ou factor determinante para o desenvolvimento de sabedoria e suas diferentes dimensões, mas constatamos que, na nossa amostra, os grupos de sujeitos com maiores níveis de escolaridade estão em todas as dimensões, como na sabedoria, entre os que obtiveram maiores valores de média e *mean rank*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evidência que decorre do diagnóstico de estilos de aprendizagem realizado nos sujeitos da nossa amostra é favorável à Teoria da Aprendizagem Experiencial e seus pressupostos associados ao desenvolvimento: reflecte a diversidade de estilos de aprendizagem e o predomínio de um perfil mais equilibrado que especializado, expectável também para esta faixa etária (Kolb, 1984, 2005).

Cada sujeito apresentou um estilo particular, que para além de o situar num dos quatro quadrantes da *Learning-Style Type Grid (version 3.1)* ou num determinado eixo correspondente ao ponto de equilíbrio entre modos e estilos de aprendizagem, o colocou em local específico do cruzamento dos seus resultados em CA-EC e EA-OR.

Se interceptarmos nos eixos CA-EC e EA-OR a dimensão do desenvolvimento (eixo z), dando à leitura dos resultados na *Learning-Style Type Grid (version 3.1)* uma perspectiva tridimensional, amplificamos a multiplicidade de situações que nos remetem para a particularidade de cada caso¹⁶⁶ dificultando também a sua comparação.

Registámos um predomínio dos estilos reflexivos e concretos, com especial evidência para o divergente. Esse predomínio não representou de uma forma global a expressão claramente dominante de um determinado modo ou modos de aprendizagem, mas antes uma preponderância relativa, naquele que supostamente poderá ser um progressivo e tendencial processo de integração.

Os nossos resultados sugerem que a maioria os adultos e adultos idosos estudados terão nesta fase do seu desenvolvimento e em relação à aprendizagem, interesse, motivação e

¹⁶⁶ O posicionamento do sujeito numa dimensão de aprendizagem, resulta da diferença dos seus valores nos respectivos modos de aprendizagem. Logo, um mesmo valor de CA-EC, ou de EA-OR, pode resultar de várias combinações de valores em CA, EC, EA e OR. O lugar de um sujeito ocupa num determinado ponto do plano bidimensional (CA-EC * EA-OR) pode corresponder a diferentes níveis de desenvolvimento e diferenciação do sujeito dos vários modos de aprendizagem. Esta perspectiva tridimensional acresce a multiplicidade de situações que remetem para a individualidade do Estilo de Aprendizagem, identificada também na nossa amostra.

alguma perícia nos quatro modos de aprendizagem, com relevância relativa para a Experiencia Concreta e para a Observação Reflexiva.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) a preferência destes sujeitos irá para a entrada no ciclo de aprendizagem por estes modos de aprendizagem (EC e OR) movendo-se depois, por todo ele, num trajecto de desenvolvimento em espiral marcado pela diferenciação e integração de EC, CA, EA, OR.¹⁶⁷

Os modos de aprendizagem menos dominantes nesta amostra são sobretudo CA e EA, pelo que o desenvolvimento integrativo da maioria dos sujeitos passa desde logo pela sua maior diferenciação.

Se por um lado, os resultados da investigação produzida no campo da TAE nos indicam que os estilos de aprendizagem resultam dos diferentes percursos de vida e de formação (Kolb, 1984), do perfil de personalidade dos sujeitos, bem como das competências específicas que este exerce e desenvolve num dado momento, por outro, eles são fases de um processo de desenvolvimento que se encontra em curso e que deve ser apoiado e estimulado na sua particularidade.

Isto tem implicações que devem ser consideradas do ponto de vista da formação. Nos dispositivos de formação formal, ou numa lógica de formação não-formal, o desenho curricular deve ter em conta os formandos e a forma de atender às suas diferenças em termos de estilo de aprendizagem. Um formador entra no processo de aprendizagem com o seu estilo particular mas tem de ter consciência de todo o ciclo e dos múltiplos estilos dos seus interlocutores.

¹⁶⁷ O ciclo de aprendizagem é dinâmico e a diferença está no ponto de entrada nesse ciclo. Alguns têm preferência pela entrada pelo lado da EA outros pelo lado da CA, mas entrando são chamados a percorrer as quatro fases e modos de aprendizagem. O estilo tem, no adulto, a ver com preferências e não com habilidades únicas no ciclo. A preferência está naturalmente relacionada com o que temos mais desenvolvido.

A gestão curricular individualizada, no sentido de se atender às necessidades específicas de cada formando, adequa-se ao público adulto e adulto idoso, cada vez mais consumidor de formação (Truluck & Courtenay, 1999).

As estratégias de formação e a criação de ambientes de aprendizagem devem incluir dinâmicas alternativas que permitam aos sujeitos fazer opções de acordo com o seu estilo de aprendizagem, mas simultaneamente (serem convidados a) experimentar outros modos de aprendizagem não tão desenvolvidos, contribuindo assim também para o seu desenvolvimento.

Estudos prévios no âmbito da TAE indicam que a adequação das estratégias formativas aos estilos dos formandos gera maior satisfação e melhores resultados de aprendizagem (White & Anderson, 1995; Sadler, Plovnick, & Snope, 1978).

Atingir os objectivos de formação com os adultos e adultos idosos, indo ao encontro do seu estilo e preferência de aprendizagem e promovendo simultaneamente o seu desenvolvimento integrativo, é o desafio que em nosso entender se impõe nas sociedades ocidentais, ditas desenvolvidas, que promovem e premeiam sobretudo a especialização e o desenvolvimento especializado.

A maior realização nos sujeitos passa segundo Kolb (1984) pelo seu desenvolvimento integrativo, sobretudo quando este desenvolve uma consciência integrativa. Perpetuar o estímulo ao desenvolvimento especializado nestas situações é ir contra a própria natureza da pessoa e seu sentido de desenvolvimento.

As respostas criativas, em Kolb (1984), as mais adequadas a situações e ambientes complexos, são dadas sobretudo por sujeitos que têm um maior desenvolvimento integrativo e que por isso têm também uma perspectiva mais ampla e sistémica dos fenómenos. A evidência aponta para que pessoas mais integradas tenham também maior flexibilidade

adaptativa entre estilos¹⁶⁸ o que lhes permite responder de forma mais adequada e com estilo correspondente aos diferentes tipos de ambiente de aprendizagem. A aposta no desenvolvimento integrativo dos sujeitos adultos e adultos idosos não se opõe assim às demandas e necessidade de especialização e de conhecimento especializado das sociedades ocidentais e trará certamente o benefício de conjugar respostas especializadas adequadas com maior sentido de realização dos seus sujeitos.

Identificámos na nossa amostra e em consonância com estudo prévios realizados com o LSI, diferenças de género significativas relativamente aos modos de aprendizagem CA e EA com impacto também significativo nos resultados obtidos por homens e mulheres nas dimensões de aprendizagem EA-OR e CA-EC. Os homens apresentaram uma preferência pela aprendizagem pela abstracção e as mulheres pela aprendizagem através da acção. Mas se cruzarmos estes resultados com outros que também obtivemos e que revelam, por um lado, uma associação significativa entre os níveis de escolaridade dos sujeitos e os seus valores de CA, e por outro, uma diferença significativa de género em relação aos níveis de escolaridade, com mais homens a apresentarem níveis de escolaridade superior (Anexo XXIII), então questionamo-nos se as diferenças de género em relação ao estilo de aprendizagem não se devem atribuir mais a questões de diferença de oportunidades no acesso à formação e desenvolvimento de carreira do que a diferenças de género propriamente ditas.

Para clarificar esta associação entre género e determinados modos de aprendizagem será interessante verificar esta relação em amostras mais novas onde não se coloque tanto esta diferença entre homens e mulheres no acesso à formação.

¹⁶⁸ Perfil mais equilibrado no LSI correlacionou-se com maior flexibilidade adaptativa no *Adaptive Style Inventory* (ASI) (Mainemelis, Byatzis, & Kolb, 2002). Níveis elevados de flexibilidade adaptativa em Kolb correlacionaram-se por sua vez e fortemente com elevados níveis de desenvolvimento do ego em Leovinger (Kolb, 1984, 2005). Indivíduos com elevada flexibilidade adaptativa, demonstraram ser também mais auto-dirigidos, com estruturas de vida mais ricas e maior riqueza nas relações interpessoais e experienciam menos conflito nas suas vidas. (Kolb, 1984).

Sujeitos que na nossa amostra têm níveis de escolaridade mais baixos, sobretudo os sem escolaridade, apresentaram uma preferência estatisticamente significativa para a aprendizagem pela acção e com base em situações concretas.

O diagnóstico de níveis de sabedoria, realizado neste estudo corrobora a evidência prévia que aponta no sentido de que níveis elevados de sabedoria são raros ainda que muitos adultos e adulto idosos se encontrem “a caminho”. A maioria dos sujeitos da nossa amostra encontram-se em níveis médios de sabedoria, tal como acontece para as suas três dimensões, e neste nível, com valores mais distantes que próximos de níveis elevados.

Verificámos também um ainda considerável número de sujeitos com níveis baixos de sabedoria, sobretudo na dimensão cognitiva de sabedoria. Estes valores estão contudo já relativamente próximos de níveis médios.

A distribuição dos sujeitos nas várias dimensões de sabedoria, sendo diferente, sugere distintos padrões e percursos de desenvolvimento de sabedoria enquanto característica tridimensional da personalidade. O desenvolvimento das diferentes dimensões de personalidade propostas por Ardel (2003) enquanto variáveis componentes de Sabedoria parece não ser nem necessariamente homogêneo nem simultâneo nos sujeitos.

Embora num estudo de natureza transversal não possamos pronunciar-nos com rigor sobre a relação entre as várias dimensões de personalidade no processo de desenvolvimento de sabedoria, os nossos resultados apontam para que ele possa ser diferente, para homens e mulheres e para aqueles que fizeram maior ou menor percurso escolar. Não sendo estatisticamente significativas as diferenças entre os grupos, os homens da nossa amostra apresentaram valores médios superiores na DCS e as mulheres superiores na DAS. Orwoll e Achenbaum (1993) referem que os processos de socialização e aculturação a diferentes papéis de género geram diferentes vias de desenvolvimento de sabedoria (masculina e

feminina) que se integram nos sujeitos com níveis mais elevados de sabedoria. Os nossos resultados são consonantes com esta proposta teórica.

A relação dos níveis de escolaridade com o processo de desenvolvimento da sabedoria, não é neste estudo estatisticamente significativa. Ainda assim verificámos uma aparente tendência para os sujeitos mais escolarizados terem valores médios superiores na DCS. Refira-se que esta tendência pode estar relacionada com o facto dos sujeitos com mais formação escolar terem também maiores valores de CA, quando CA-EC se correlacionou significativamente com a DCS.

Com excepção do grupo de sujeitos sem escolaridades, os grupos mais diferenciados do ponto de vista escolar foram também quem teve valores superiores na DRS.

Aceita-se a possibilidade da formação escolar ter alguma influência directa ou indirecta nos percursos de desenvolvimento de sabedoria, sobretudo na DCS. A verificação desta relação, tal como entre género e desenvolvimento de sabedoria, requer todavia novas pesquisas e novas abordagens metodológicas.

A Sabedoria só está efectivamente presente quando todas estas diferentes dimensões de personalidade estiverem desenvolvidas (Ardelt, 2003). Logo, ainda que a escolaridade influencie o desenvolvimento da DCS e o ser mulher o desenvolvimento da DAS, isto não significa necessariamente que os mais diferenciados ou as mulheres sejam mais sábias do que os demais.

Vários foram os sujeitos que apresentaram níveis elevados numa das dimensões de personalidade mas somente um obteve valor correspondente a nível elevado no total de Sabedoria.

A dimensão de personalidade em que mais sujeitos apresentaram níveis elevados, foi na dimensão reflexiva de sabedoria (12) e destes, só dois tiveram valores superiores noutra dimensão e ambos na dimensão cognitiva de sabedoria.

Estes resultados corroboram o modelo proposto por Monika Ardelt (2003), nomeadamente no que se refere à necessidade do desenvolvimento das três dimensões de personalidade para que a sabedoria se manifeste e quando afirma que a DRS é primordial para o desenvolvimento das demais. Também relativamente a este último aspecto, a DRS correlacionou-se neste estudo mais com as restantes dimensões do que estas entre si.

A DAS foi aquela em que menos sujeitos obtiveram níveis baixos de sabedoria e também aquela em que o valor de média da nossa amostra foi superior. Esta preponderância de aspectos afectivos da personalidade registou-se também numa amostra eslovaca, contrariando os achados de Ardelt (2003, 2009b) em amostras americanas onde as DRS e DCS tiveram valores superiores. Partindo do resultado de estudos prévios, que no âmbito das teorias implícitas de sabedoria referem a valorização de características da dimensão afectiva de sabedoria em determinadas culturas, e idades (Clayton & Birren, 1980; Knight & Parr's, 1999; Takahashi & Overton, 2005), consideramos a hipótese de serem aspectos culturais, aquilo que está na base desta diferença nos resultados entre estudos realizados em países distintos. Isto remete-nos para a já referida necessidade de se proceder a mais investigação transcultural com o 3D-WS.

A pessoa mais sábia da nossa amostra contraria o arquétipo da sabedoria associada ao homem e mais velho. É mulher e contrariamente à própria tendência da amostra, tem a DCS mais desenvolvida, sendo a DAS aquela em que apresentou menor valor (o único correspondente a níveis médios de sabedoria). A menor preponderância na mulher da DAS é também contrária à perspectiva das teorias implícitas que fazem uma associação entre género e a natureza afectiva de sabedoria mais do que a outra das suas dimensões ou à sabedoria em geral (Denney et al., 1995).

Sendo este sujeito da amostra profissional de saúde e de relação (acupunctura), posta em contacto com um leque variado de experiências de condição humana, este nosso achado

vai em favor de outros estudos que relacionam níveis de sabedoria mais elevados em profissionais de relação, tutores e mentores. Questionamo-nos todavia se o ser profissional de uma ciência oriental fortemente relacionada com essa cultura e filosofia, poderá ter influenciado positivamente a performance deste sujeito no 3D-WS¹⁶⁹ e/ou o seu nível de desenvolvimento e integração dos afectos, da cognição e da reflexão. Aspecto interessante a explorar também em estudo de natureza transcultural.

O mais sábio encontra-se entre os mais novos dos sujeitos estudados. A ausência, neste estudo, de correlação significativa entre idade, sabedoria e suas dimensões, soma-se a muita outra evidência (a maioria) que no quadro das teorias explícitas de sabedoria dão suporte crescente ao argumento de que o aumento da idade na vida adulta não é uma condição suficiente para o desenvolvimento de sabedoria.

Se o crescimento em sabedoria se faz ao longo da vida pela aprendizagem através da experiência e se a idade proporciona mais experiências de vida, pode ser pelo menos considerada como potencialmente positiva para o desenvolvimento de sabedoria, mas mesmo entre os adultos idosos esta parece ser rara.

A natureza das experiências que se tem na vida e a motivação para aprender através delas e perseguir o processo de desenvolvimento, são factores qualitativos a considerar e que estabelecerão diferenças em termos de crescimento em sabedoria entre sujeitos, com a mesma idade e trajectos semelhantes.

Como refere Jordan (2005) só estudos de natureza longitudinal nos permitirão fazer melhor juízo sobre a relação entre a idade e desenvolvimento de sabedoria.

Parece ser cada vez mais evidente que também ao nível da sabedoria existe particularidade nos processos de desenvolvimento.

¹⁶⁹ Quando este instrumento e a teoria que está na base da sua construção assentam numa conceptualização assumidamente oriental de sabedoria.

Se por um lado, a aprendizagem pode condicionar o desenvolvimento, nomeadamente de determinadas características de personalidade como as que, segundo Ardel (2003), se constituem dimensões de sabedoria, por outro, vários estudos têm demonstrado influência de aspectos da personalidade no comportamento que os sujeitos têm em relação à aprendizagem e competências que nela desenvolvem. No próprio campo de investigação na TAE foi identificada e descrita correspondência entre determinados aspectos da personalidade avaliados pelo *Mayers-Briggs Type Indicator* (MBTI) e o comportamento no ciclo de aprendizagem avaliado pelo LSI (Kolb, 1984, 2005).

Do estudo que fizemos da relação entre as dimensões de personalidade (DAS, DRS, DCS) e dimensões de aprendizagem (CA-EC, EA-OR), identificámos uma correlação significativa entre CA-EC e DCS. Na nossa amostra os sujeitos que apresentaram maiores valores na DCS foram também aqueles que manifestaram uma preferência maior pela aprendizagem pela conceptualização abstracta¹⁷⁰.

Não identificámos correlação significativa entre um estilo ou modo de aprendizagem em particular e níveis mais elevados nos totais de sabedoria. Entendemos que isso se deve ao facto de não existir também nenhuma progressão no sentido de um modo de aprendizagem que corresponda simultaneamente, de forma directa ou inversa, à progressão em todas as dimensões de sabedoria.

A análise comparativa dos resultados obtidos pelos diferentes grupos de estilos de aprendizagem e grupo de perfil equilibrado (numa das dimensões de aprendizagem) nas diferentes dimensões de sabedoria e total de sabedoria, sugere, relação entre características de diferentes estilos e modos de aprendizagem e dimensões distintas de sabedoria (estilos mais

¹⁷⁰ Competências associadas aos estilos de aprendizagem mais abstractos como: tomar decisões, escolher a melhor solução, estabelecer objectivos, analisar informação, experimentar novas ideias e novas formas de pensar e fazer, organizar informação; construir modelos conceptuais; testar teorias e ideia; desenhar experiências, correlacionou-se significativamente e positivamente com características da DCS: vontade e capacidade para compreender profundamente uma situação ou fenómeno; conhecimento dos aspectos positivos e negativos da natureza humana; conhecer a ambiguidade e incerteza da vida; capacidade para tomar decisões importantes apesar da imprevisibilidade e incerteza associada à vida.

abstractos e DCS¹⁷¹; estilos mais activos e DAS). Por outro lado, aponta para uma relação entre perfil equilibrado numa das dimensões de aprendizagem (sobretudo em EA-OR) e DRS.

Parece ser da conjugação da diferenciação de vários modos de aprendizagem e também pela sua integração, que os sujeitos desenvolvem as diferentes dimensões de personalidade e em consequência níveis mais elevados de sabedoria. Colocado de outra forma, sujeitos com níveis elevados de sabedoria parecem ter desenvolvido e integrado diferentes modos e estilos de aprendizagem.

A melhor forma de definir este comportamento em relação à aprendizagem é, segundo Kolb (1984), de “nível elevado de desenvolvimento integrativo” e “maior flexibilidade adaptativa entre estilos”.

Os nossos resultados não são estatisticamente significativo a ponto de podermos inferir, uma relação efectiva entre integração dos diferentes modos de aprendizagem em Kolb (1984) e sabedoria enquanto integração das diferentes dimensões de personalidade em Ardelit (2003), mas permitem-nos levantar essa suspeita e deixá-la no campo das hipóteses a explorar em futuras pesquisas.

Porque se assim for e se esta relação de facto se confirmar, existem estratégias que no âmbito da intervenção pedagógica, poderão e deverão ser activadas no sentido do desenvolvimento integrativo dos sujeitos e da sua sabedoria¹⁷², parece-nos importante

¹⁷¹ Em consonância com a correlação significativa identificada entre CA-ES e DCS.

¹⁷² São conhecidas diferentes propostas de estratégias para o desenvolvimento de sabedoria. Sternberg (2001) propõe currículo específico para o desenvolvimento de sabedoria apontando 16 princípios para ensinar sabedoria. Marchand (2005), na mesma linha de pensamento de Kuhn e Udell (2001) quando estes afirmam que “os esforços de natureza educacional se devem focar sobretudo no objectivo, mais modesto, de que se ensinem as ferramentas da sabedoria, do que no objectivo de que se ensine a própria sabedoria” (Kuhn & Udell, citado por Marchand, 2005, p.81) faz referência a várias estratégias para se promover o desenvolvimento de Sabedoria: estratégias que incidam na análise do conceito de sabedoria, sua expressão em escritos célebres e a importância da sabedoria na vida das pessoas; estratégias que incidam sobre a activação e desenvolvimento de pré-requisitos de Sabedoria (conflito cognitivo e sociocognitivo para estimulação deliberada do raciocínio reflexivo); Estratégias centradas na resolução de dilemas de sabedoria (geram conflito de ideias e o confronto das pessoas com a insuficiência das suas concepções); estratégias com vista ao desenvolvimento de uma *atmosfera de sabedoria* (onde as dúvidas e incertezas sejam abertamente expressas; as ambiguidades e as contradições sejam consideradas como momentos particularmente ricos de desenvolvimento, em que se questionem atitudes e afirmações de carácter absolutista, em que se reflecta sobre a natureza do conhecimento, sobre o valor do êxito

conceber novas abordagens como aquelas que fomos indicando ao longo do trabalho para o aprofundamento desta matéria.

Os benefícios individuais e colectivos de uma sociedade constituída por cidadãos mais sábios justificam o investimento na investigação e no desenvolvimento da sabedoria.

Em jeito de balanço final, consideramos de valorizar os contributos dados por este estudo, nomeadamente:

- Ao nível do diagnóstico de estilos de aprendizagem em sujeitos adultos e adultos idosos portugueses numa faixa etária pouco estudadas do ponto de vista da própria Teoria da Aprendizagem Experiencial;
- A aplicação do modelo tridimensional de sabedoria de Monika Ardelt, numa amostra portuguesa de adultos e adultos idosos e seu diagnóstico de níveis de sabedoria;
- A tradução e aplicação dos questionários LSI 3.1 de Kolb (2005) e 3D-WS de Ardelt (2003) e avaliação das suas características psicométricas, sobretudo do 3D-WS. É um contributo que deixamos, quer para a sua adaptação à população portuguesa, quer para o próprio desenvolvimento da teoria que lhe subjaz. Enviaremos os questionários traduzidos aos seus autores e empresa gestora dos direitos de utilização do LSI 3.1 a quem daremos também conhecimento sobre os resultados da sua aplicação na nossa amostra;
- O estudo exploratório da relação entre estilos de aprendizagem tal como são propostos por Kolb (1984) e sabedoria tal como é proposta por Ardelt (2003), hipóteses testadas e hipótese levantada.

do poder e da autoridade que se foi adquirindo) (Marchand, 2005). Se o desenvolvimento da sabedoria passar também pelo desenvolvimento de meta-competências de aprendizagem associadas à integração entre estilos, então, atendendo à especificidade de cada sujeito (e não em abordagens padrão) e adequadas as melhores estratégias de ensino-aprendizagem, talvez todos os percursos formativos possam constituir-se oportunidade e estímulos ao desenvolvimento da sabedoria.

Reconhecendo também os seus limites e fragilidades refira-se:

- O método de amostragem e as características da nossa amostra (relativamente pequena e não representativa da população portuguesa para esta faixa etária), que não nos permite extrapolar os resultados e conclusões para além dos sujeitos estudados. O que aqui foi dito aplica-se à nossa amostra;
- O ajustamento sofrível a mau do modelo tri-factorial proposto por Monika Ardelt aos nossos dados e decorrente compromisso da validade e fiabilidade do 3D-WS, sobretudo na DAS;
- Pouca experiência do investigador.

No final deste estudo e olhando retrospectivamente para todo o processo de desenvolvimento, destaco como maior dificuldade, a sua conjugação com as demais tarefas de vida, pessoal, familiar e profissional.

Serão estas as demandas de quem persegue objectivos de aprendizagem ao longo da vida e neles inclui percursos de desenvolvimento académico.

Desafios e processos desta natureza se não fazem de nós pessoas mais sábias, transformam-nos certamente no nosso estilo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia da educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilibrios.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e critico*. Porto: Edições ASA.
- Ardelt, M. (1997). Wisdom and life satisfaction in old age. *Journal of Gerontology: Psychological Sciences*, 52, 15-27.
- Ardelt, M. (2000). Intellectual versus wisdom-related knowledge: The case for a different kind of learning in the later years of life. *Educational Gerontology*, 26, 771-789.
- Ardelt, M. (2003). Empirical assessment of a three-dimensional wisdom scale. *Research on Aging*, 25 (3), 275-324.
- Ardelt, M. (2004a). Wisdom as expert knowledge system: A critical review of a contemporary operationalization of an ancient concept. *Human Development*, 47, 257-285.
- Ardelt, M. (2004b). Where can wisdom be found? A reply to the commentaries by Baltes and Kunzmann, Sternberg, and Achenbaum. *Human Development*, 47, 304-307.
- Ardelt, M. (2005). Foreword. In R. J. Sternberg, & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. xi-xvii). New York: Cambridge University Press.
- Ardelt, M. (2009a). How similar are wise men and women? A comparison across two age cohorts. *Research in Human Development*, 6 (1), 9-26.
- Ardelt, M. (2009b). Are older adults wiser than college students? A comparison of two age cohorts. *Journal of Adult Development*, 10, 1-15.
- Argyris, C., & Schon, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco Califórnia: Jossey-Bass Inc., Publishers.

- Baltes, P. B., Straudinger, U. M., Maercker, A., & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparison study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 155-166.
- Baltes P.B., & Smith J. (1990). Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Gluck, J., & Kunzmann, U. (2002). Wisdom: Its structure and function in successful lifespan development. In C.R. Snyder & S.J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 327-350). New York: Oxford University Press.
- Benedikovicova, J. , & Ardelt, M. (2008). The three dimensional wisdom scale in cross-cultural context: A comparison between American and Slovak college students. *Studia Psychologica*, 50 (2), 179-190.
- Birren, J. E., & Fisher, L. M. (1990). The elements of wisdom: Overview and integration. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 317-332). New York: Cambridge University Press.
- Birren, J. E., & Svensson, C. M. (2005). Wisdom in history. In R. J. Sternberg, & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 3-31). New York: Cambridge University Press.
- Bluck, S., & Gluck, J. (2004). Making things better and learning a lesson: “Wisdom of experience” narratives across the lifespan. *Journal of Personality*, 72, 543-573.
- Bluck, S., & Gluck, J. (2005). From the inside out: People’s implicit theories of wisdom. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 84-109). New York: Cambridge University Press.

- Bonham, L. A. (1987). Theoretical and practical differences and similarities among selected cognitive and learning styles of adults: An analysis of the literature. (Doctoral Dissertation, The University of Georgia, 1987). Dissertation Abstract International.
- Brugman, G. (2000). *Wisdom: Source of narrative coherence and eudimonia*. Delft: Netherlands: Eburon.
- Canário, R. (2000). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the lifespan: A re-examination of an ancient topic. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 3, pp. 103-135). San Diego, CA: Academic Press.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 25-51). New York: Cambridge University Press.
- Davenport, J.A. (1986). Learning styles and its relationship to gender and age among elderhostel participants. *Educational Gerontology*, 12, 205-217.
- Denney, N., Drew, J., & Kroupa, S. (1995). Perceptions of wisdom: What is wisdom and who has it? *Journal of Adult Development*, 2, 37-47.
- Dewey, J. (1959). *Democracia e educação: Introdução à filosofia da educação* (3ª Ed.) (tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira). São Paulo (Brasil): Companhia Editorial Nacional.
- Dewey, J. (1988). *The later works, 1925-1953: Experience and nature* (Vol. 1). Illinois: Southern Illinois University Press.
- Etheredge, L. S. (2005). Wisdom in public policy. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 297-328). New York: Cambridge University Press.

- Finger, M., & Asún, J. M. (2003). *A educação de adultos numa encruzilhada: Aprender a nossa saída*. Porto: Porto Editora Lda.
- Fortin, M. (1999). *O Processo de investigação: da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Gluck, J., Bluck, S., Baron, & McAdams, D. P. (2003). *The wisdom of experience: autobiographical narratives across adulthood*. Manuscript under review.
- Heckhausen J., Dixon, R., & Baltes, P. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology*, 25, 109-121.
- Heffler, B. (2001). Individual learning style and the learning style inventory. *Educational Studies*, 27 (3), 307-316.
- Hershey, D. A., & Farrell, A. H. (1997). Perceptions of wisdom associated with selected occupations and personality characteristics. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 16, 115-130.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário* (5ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo Lda.
- Hira, F., & Faulkender, P. (1997). Perceiving wisdom: Do age and gender play a part? *International Journal of Aging and Human Development*, 44, 85-101.
- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. New York: Karger.

- Jason, L. A., Reichler, A., King, C., Madsen, D., Camacho, J., & Marchese, W. (2001). The measurement of wisdom: A preliminary effort. *Journal Of Community Psychology*, 29, 585-598.
- Jordan, J. (2005). The quest for wisdom in adulthood: A psychological perspective. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 160-188). New York: Cambridge University Press.
- Klowles, M., (1984). *Applying modern principles of adult learning*. San Francisco California: Jossey-Bass Inc. Publishers.
- Knowles, M., (1991). *Using learning contracts*. San Francisco California: Jossey-Bass Inc., Publishers.
- Kitchener, K.S., & Brenner H.G.(1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 212-229). New York: Cambridge University Press.
- Knight, A., & Parr, W. (1999). Age as a factor in judgements of wisdom and creativity. *New Zealand Journal of Psychology*, 28 (1), 37-47.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Kolb, D. A. (1999). Learning style inventory, version 3. Boston, MA: Hay Group, Hay Resources Direct.
- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. & Mainemelis, C. (2002). Experiential learning theory: previous research and new directions. In Sternberg R. J., and Zhang L. F., (Eds.). *Perspectives on cognitive, learning, and thinking styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kolb, D. A. & Kolb, A. Y. (2005). The Kolb learning style inventory – version 3.1: Technical specifications. *HayGroup: Experience Based Learning Systems, Inc*, 15, 1-43.

- Kramer, D. A., (1990). Conceptualizing wisdom: the primacy of affect-cognition relations. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 279-313). New York: Cambridge University Press.
- Kunzmann U. , & Baltes, P. B. (2005). The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 110-135). New York: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G., (1990). Wisdom as integrated thought: historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 52-83). New York: Cambridge University Press.
- Mainemelis, C., Byatzis, R. & Kolb, D.(2002). Learning styles and adaptive flexibility: Testing experiential learning theory. *Management Learning*, 33 (1), 5-33.
- Marchand, H. (2001). Temas de desenvolvimento psicológico do adulto e do idoso. Coimbra: Quarteto editora.
- Marchand, H. (2005). *A idade da sabedoria: Maturidade e envelhecimento*. Porto: AMBAR – Ideias no papel, SA.
- Maroco, J., & Bispo, R. (2005). *Estatística aplicada às ciências sociais e humanas* (2ª Ed.). Lisboa: Climepsi Editores.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Com utilização do SPSS* (3ª Ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Mezirow, J., (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco California: Jossey-Bass Inc., Publishers:
- Mezirow, J., (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco California: Jossey-Bass Inc., Publishers
- Montgomery, A., Barber, C., & Mckee, P. (2002). A phenomenological study of wisdom in later life. *International Journal of Aging and Human Development*, 52, 139-157.

- Morin, E. (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Moreira, J. M. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Oliveira, A. L. (1997). Autodirecção na aprendizagem: A actualidade de um constructo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 1,2 e 3, 35-57.
- Orwoll, L., & Achenbaum, W.A. (1993) Gender and the development of Wisdom. *Human Development*, 36, 274-296.
- Orwoll, L., & Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp. 160-177). New York: Cambridge University Press.
- Pascual-Leone, J., (1990). An essay on wisdom: toward organismic processes that make it possible. In R. J. Sternberg (Ed), *Wisdom: Its nature, origins and development* (pp.224-278). New York: Cambridge University Press.
- Rogers, C. (1983). Tornar-se pessoa. Lisboa: Moraes Editores.
- Santos, B.S. (2003). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Ed. Afrontamento.
- Sadler, G., Plovnick, M., & Snope, F.(1978). Learning Styles and teaching implications. *Journal of Medical Education*, 53, 847-849.
- Severiens, S., & Dam, G.T. (1997). Gender and gender identity differences in learning styles. *Educational Psychology*, 17, 79-93.
- Sowarka, D. (1989). Weisheit und weise personem: Common-sense-konzepte alterer menschen. [Wisdom and wise persons: Common-sense conceptions of older people.] *Zeitschrift fur Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*, 21, 87-109.
- Smith, J., Staudinger, U.M., & Baltes, P.B. (1994). Occupational settings facilitative of wisdom-related knowledge. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 989-1000.

- Stange, A., Kunzmann, U., & Baltes, P. B. (August, 2003). *Perceived wisdom: The interplay of age, wisdom-related knowledge, and social behaviour*. Poster presented at the Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada.
- Staudinger, U. M. (1999). Older and wiser? Integrating results on the relationship between age and wisdom-related performance. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (3), 641-664.
- Staudinger, U.M., Smith, J., & Baltes, P.B. (1992). Wisdom-related knowledge in a live review task: Age differences and the role of professional specialization. *Psychology and Aging*, 7, 271-281.
- Staudinger, U. M., & Baltes, P. B. (1996). Interactive minds: A facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 746-762.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607-627.
- Sternberg, R. J. (1986). *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. San Diego, CA: Harcourt Brace Jovanovich.
- Sternberg, R. J., (1990). *Wisdom: Its nature, origins and development*. New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J., (1998). A balance theory of wisdom. *Review of General Psychology*, 2, 351-365
- Sternberg, R. J. (2000). Intelligence and wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Handbook of intelligence* (pp. 631-649). New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (2001). Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings. *Educational Psychologist*, 36 (4), 227-245.

- Sternberg, R. J., & Lubart, T. (2001). Wisdom and creativity. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *Handbook of the Psychology of aging* (pp. 500-522). New York: Academic Press.
- Sternberg, R. J. (2005). Foolishness. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 331-352). New York: Cambridge University Press.
- Takahashi, M., & Bordia, P. (2000). The concept of wisdom: A cross-cultural comparison. *International Journal of Psychology*, 35, 1-9.
- Takahashi, M., & Overton, W. F. (2005). Cultural foundations of wisdom: An integrated developmental approach. In R. J. Sternberg & J. Jordan (Eds), *A Handbook of Wisdom: psychological perspectives* (pp. 32-60). New York: Cambridge University Press.
- Towbridge, R. H. (2005). *The scientific approach of wisdom*. Ohio: Union Institute & University Cincinnati.
- Truluck, J.E., & Courtenay, B.C. (1999). Learning style preferences among older adults. *Educational Gerontology*, 25, 221-236.
- White, J.A., & Anderson, P. (1995). Learning by internal medicine residents: Differences and similarities of perceptions by residents and faculty. *Journal of General and Internal Medicine*, 10, 126-132.

ANEXOS

Anexo I - Mail de autorização para utilização do Questionário 3D-WS

Dear Rui Inês,

You are welcome to translate the 3D-WS into Portuguese and use it for your research. The scale and instructions on how to analyze the data are attached. I would only ask that you share the translation with me and also inform me about your research results.

All the best,

Monika Ardelt

Anexo II - Mail de autorização para utilização do Questionário LSI 3.1

Hi Rui,

Congratulations! Your research request regarding use of the Learning Style Inventory (LSI) has been approved. Attached you will find two documents (.pdf files--Adobe Acrobat 4.05):

* LSItest.pdf - This is a copy of the LSI test. You may print or copy this document as needed for your research.

* LSIprofile.pdf - The profile sheet contains the answer key for the test as well as the profiling graphs for plotting scores. This document may also be reproduced as necessary for your research. The AC-CE score on the Learning Style Type Grid is obtained by subtracting the CE score from the AC score. Similarly, the AE-RO score = AE minus RO.

These files are for data collection only. This permission does not extend to including a copy of these files in your research paper. It should be sufficient to source it.

We wish you luck with your project and look forward to hearing about your results. Please email a copy of your completed research paper to Jennifer_Salpietro@Haygroup.com or mail it to the following address:

LSI Research Contracts

c/o Transforming Learning

Hay Group

116 Huntington Avenue, 4th floor

Boston, MA 02116

If you have any further questions, please let me know.

Best,

Jennifer Salpietro

Hay Group Transforming Learning

Anexo III - Conditional Use Agreement do HayGroup



ESCI Conditional Use Agreement

For good and valuable consideration, the receipt and legal sufficiency of which are hereby acknowledged, I hereby agree that the permission granted to me by Hay Group, Inc., to receive and utilize, without charge, the Emotional and Social Competency Inventory (ESCI) is subject to the following conditions, all of which I hereby accept and acknowledge:

1. I will utilize the ESCI for research purposes only and not for commercial gain.
2. The ESCI and all derivatives thereof is and shall remain the exclusive property of Hay Group; Hay Group shall own all right, title, and interest, including, without limitation, the copyright, in and to the ESCI.
3. I will not modify or create works derivative of the ESCI or permit others to do so. Furthermore, I understand that I am not permitted to reproduce the ESCI for inclusion in my thesis/research publication.
4. I will provide Hay Group with a copy of any research findings arising out of my use of the ESCI and will Hay Group in any of my publications relating thereto. Hay Group may disseminate this research and report any results relating to the ESCI.
5. I will not provide individual feedback to participants.
6. Hay Group will not be deemed to have many any representation or warranty, express or implied, in connection with the ESCI, including, but not limited to, the implied warranties or merchantability and fitness for a particular purpose.
7. My rights under this Agreement are non-transferable and non-exclusive and will be limited to a period of two (2) years from the date of this Agreement.
8. Hay Group may immediately terminate this Agreement by giving written notice to me in the event that I breach any of this Agreement's terms or conditions.
9. This Agreement will be construed in accordance with the laws of Massachusetts without recourse to its conflict of laws principles.
10. This Agreement may not be assigned by me without the prior written consent of Hay Group.
11. Failure by Hay Group to enforce any provisions of this Agreement will not be deemed a waiver of such provision or any subsequent violation of the Agreement by me.
12. This is the entire agreement with Hay Group pertaining to my receipt and use of the ESCI, and only a written amendment signed by an authorized representative of Hay Group can modify this agreement.

Signature

Print Name

Date

Anexo IV - Análise Factorial Confirmatória do Questionário 3D-WS

Quadro 1 do Anexo IV

Índices de Ajustamento do Modelo

CMIN

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	81	2225,372	699	,000	3,184
Saturated model	780	,000	0		
Independence model	39	2864,742	741	,000	3,866

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,155	,593	,545	,531
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,269	,422	,392	,401

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,223	,177	,295	,238	,281
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,127	,121	,133	,000
Independence model	,145	,140	,151	,000

Quadro 2 do Anexo IV

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
SabI1c <--- DCS	,324
SabI3c <--- DCS	,372
SabI5c <--- DCS	,322
SabI7c <--- DCS	,515

		Estimate
SabI9c	<--- DCS	,607
SabII1c	<--- DCS	,122
SabII3c	<--- DCS	,419
SabII5c	<--- DCS	,426
SabII7c	<--- DCS	,507
SabII10c	<--- DCS	,419
SabII13c	<--- DCS	,316
SabII16c	<--- DCS	,318
SabII19c	<--- DCS	,572
SabII23c	<--- DCS	,426
SabI2a	<--- DAS	,016
SabI4a	<--- DAS	,280
SabII2a_rev	<--- DAS	,093
SabII4a	<--- DAS	,399
SabII2a_rev	<--- DAS	-,423
SabII4a	<--- DAS	,099
SabII6a_rev	<--- DAS	-,366
SabII9a	<--- DAS	-,064
SabII12a	<--- DAS	,057
SabII15a	<--- DAS	,440
SabII18a	<--- DAS	,174
SabII21a	<--- DAS	,293
SabII24r	<--- DRS	,469
SabII22r	<--- DRS	,537
SabII20r_rev	<--- DRS	-,195
SabII17r_rev	<--- DRS	-,175
SabII14r	<--- DRS	,595
SabII11r	<--- DRS	,657
SabII8r	<--- DRS	,629
SabII5r_rev	<--- DRS	-,133
SabII3r_rev	<--- DRS	,100
SabII1r_rev	<--- DRS	-,172
SabII10r	<--- DRS	,434
SabI6r	<--- DRS	,578
SabI8a	<--- DAS	,053

Quadro 3 do Anexo IV

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SabI1c	<--- DCS	1,000				

		Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
SabI3c	<--- DCS	1,398	,484	2,892	,004	
SabI5c	<--- DCS	1,098	,410	2,680	,007	
SabI7c	<--- DCS	1,747	,529	3,303	***	
SabI9c	<--- DCS	2,210	,637	3,467	***	
SabI11c	<--- DCS	,197	,153	1,285	,199	
SabI13c	<--- DCS	1,235	,405	3,053	,002	
SabI15c	<--- DCS	1,551	,505	3,073	,002	
SabII7c	<--- DCS	1,681	,512	3,283	,001	
SabII10c	<--- DCS	1,625	,532	3,053	,002	
SabII13c	<--- DCS	1,077	,406	2,653	,008	
SabII16c	<--- DCS	,996	,374	2,663	,008	
SabII19c	<--- DCS	2,097	,615	3,410	***	
SabII23c	<--- DCS	1,684	,548	3,073	,002	
SabI2a	<--- DAS	1,000				
SabI4a	<--- DAS	15,276	66,143	,231	,817	
SabI12a_rev	<--- DAS	4,558	20,005	,228	,820	
SabI14a	<--- DAS	18,106	78,334	,231	,817	
SabII2a_rev	<--- DAS	-15,087	65,266	-,231	,817	
SabII4a	<--- DAS	5,973	26,170	,228	,819	
SabII6a_rev	<--- DAS	-22,246	96,257	-,231	,817	
SabII9a	<--- DAS	-3,514	15,681	-,224	,823	
SabII12a	<--- DAS	3,030	13,629	,222	,824	
SabII15a	<--- DAS	29,538	127,771	,231	,817	
SabII18a	<--- DAS	10,620	46,111	,230	,818	
SabII21a	<--- DAS	21,665	93,795	,231	,817	
SabII24r	<--- DRS	1,000				
SabII22r	<--- DRS	1,377	,318	4,330	***	
SabII20r_rev	<--- DRS	-,495	,248	-1,995	,046	
SabII17r_rev	<--- DRS	-,221	,123	-1,803	,071	
SabII14r	<--- DRS	1,298	,283	4,577	***	
SabII11r	<--- DRS	1,420	,296	4,801	***	
SabII8r	<--- DRS	1,546	,329	4,706	***	
SabII5r_rev	<--- DRS	-,198	,142	-1,394	,163	
SabII3r_rev	<--- DRS	,212	,200	1,060	,289	
SabII1r_rev	<--- DRS	-,238	,134	-1,781	,075	
SabI10r	<--- DRS	,860	,226	3,801	***	
SabI6r	<--- DRS	1,358	,301	4,510	***	
SabI8a	<--- DAS	3,403	15,393	,221	,825	

Anexo V - Análise Factorial Exploratório Questionário 3D-WS

Identificamos por Análise Factorial Confirmatória o ajustamento sofrível a mau do modelo tri-factorial proposto por Monika Ardelt à nossa amostra. Com o propósito de perceber melhor a natureza desta diferença e também por outra perspectiva, sujeitámos os nossos dados a Análise Factorial Exploratória¹⁷³.

“Quando se pretende determinar, num questionário multidimensional (...) se um número relativamente reduzido de dimensões está subjacente à diversidade de itens que o compõem, a análise factorial constitui uma ferramenta preciosa.” (Moreira, 2004, pág. 389).

“A análise factorial possibilita-nos saber quantos e quais factores o instrumento está a avaliar, assim como nos permite identificar que itens se encontram associados a cada factor. Neste caso podemos ver que itens formam cada um dos factores avaliados e, passando da estatística para a Psicologia da Educação, podemos ver quais o itens que melhor avaliam os traços ou dimensões em avaliação” (Almeida & Freire, 2003, pág. 202).

A Análise Factorial pressupõe a existência de factores comuns responsáveis pelas correlações inter-itens. A identificação destes factores faz-se então a partir da análise das correlações entre os itens. Aconselha-se por isso e para verificar a qualidade da matriz de variâncias-covariâncias ou correlações para realizar Análise Factorial, a determinação e

¹⁷³ “A análise factorial (mais propriamente a “análise factorial exploratória”) é a designação genérica de um conjunto de técnicas aplicáveis à análise de matrizes de correlação, (...), com o objectivo de identificar as variáveis latentes que estão subjacentes às variáveis observadas (itens) e determinar qual a relação (geralmente, a correlação) entre uma e outras. Os produtos fundamentais de uma análise factorial serão, assim: (a) a estimativa do número de dimensões subjacentes (factores) necessários para explicar de modo suficientemente adequado os resultados obtidos e (b) estimativas de correlações entre cada um desses factores e cada uma das variáveis observadas (itens)” (Moreira, 2004, 389).

apreciação prévia de dois indicadores: o valor de *Keiser-Meyer-Olkin* (KMO)¹⁷⁴; e o Teste de Esfericidade de Bartlett¹⁷⁵ (*Bartlett's Test of Sphericity*) (Almeida & Freire, 2003).

Quadro 1 do Anexo V

Keiser-Meyer-Olkin e Teste de Esfericidade de Bartlett

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	,499
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square
	2573,353
	df
	741,000
	Sig.
	,000

Para a nossa amostra obtivemos um KMO de 0,499 ($\approx 0,5$) e relativamente ao Teste de Esfericidade de Bartlett, obtivemos um $p < 0.001$, logo $p < 0,05$. O KMO está no limite do aceitável para a realização de Análise Factorial, mas sendo o teste de esfericidade de Bartlett favorável a isso, procedemos neste sentido.

No Quadro 2 do Anexo V, apresentam-se os pesos factoriais dos 39 itens do questionário¹⁷⁶ nos 14 factores¹⁷⁷ extraídos pelo método de análise dos componentes

¹⁷⁴ KMO - avalia fracção das correlações totais que não são espúrias, ou seja, a correlação entre duas variáveis é devida ao facto de estas variáveis estarem correlacionadas entre si, e não estarem correlacionadas com uma terceira variável (Maroco, 2007). Segundo este autor os valores de KMO tem de ser superior a 0,5 para que se recomende a Análise factorial Exploratória.

¹⁷⁵ “A interpretação no caso do teste de esfericidade é feita através da significância do coeficiente obtido, sendo exigido para se prosseguir a análise (factorial) uma probabilidade inferior a 0.05” (Almeida & Freire, 2003, pág. 205). No nosso caso e porque $p < 0.001$, rejeita-se H_0 e conclui-se que as variáveis estão correlacionadas significativamente.

¹⁷⁶ Por motivos de clareza apresentam-se apenas os itens com pesos factoriais superiores a 0,4 e nos casos de factores sem “itens” com esses valores, inclui-se o maior valor de peso factorial nele encontrado. Pode ver-se no Quadro II do Anexo V a matriz factorial com o grau de associação entre cada factor e cada item do questionário. Os itens que, nas tabelas e matrizes contêm a letra “a”, pertencem no 3D-WS à dimensão afectiva de sabedoria; os itens que contêm a letra “c”, pertencem no 3D-WS à dimensão cognitiva de sabedoria; os itens que contêm a letra “r”, pertencem no 3D-WS à dimensão reflexiva de sabedoria. Itens que contenham “_rev” são aqueles que correspondem a questões feitas pela negativa.

¹⁷⁷ Catorze “componentes” em bom rigor da palavra tendo sido eles extraídos pelo método de análise de “componentes” principais. Optamos pela expressão “factor”, à semelhança de muitos outros autores, sem com isso incorrerem necessariamente numa incorrecção. Os métodos de extracção de factores por “análise em componentes principais” e por “análise em factores principais” geram resultados muito semelhantes entre si, e tanto mais semelhantes quanto maior o número de variáveis na análise (Moreira, 2004). “...muitos autores defendem que a utilização de um e de outro método é indiferente quando o número de variáveis é relativamente grande (digamos, acima dos 30)” (Nunnally cit in Moreira, 2004, pág. 411).

principais¹⁷⁸ e a sua variância comum ou comunalidade¹⁷⁹ (h^2). Apresenta-se também a variância explicada de cada um dos factores extraídos, que no global explicam 74,09% da variância total.

Quadro 2 do Anexo V

Pesos Factoriais e Comunalidades dos Itens do 3D-WS pelos 14 Factores Extraídos

Itens	Factores														h^2
	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	
SabI1c								-.379							.729
SabI2a			.402												.740
SabI3c	.401														.781
SabI4a			.462			.422									.698
SabI5c	.366														.692
SabI6r	.590														.773
SabI7c	.521					.421								-.424	.829
SabI8a					.470										.739
SabI9c	.604														.707
SabI10r	.438														.781
SabI11c						.406							.339		.657
SabI12a_rev				.402											.763
SabI13c	.483														.650
SabI14a	.462								.533						.762
SabI15c	.480														.776
SabII1r_rev		.668													.734
SabII2a_rev	-.466	.425													.735
SabII3r_rev		.687													.850
SabII4a		.398													.655
SabII5r_rev		.541													.818
SabII6a_rev					.529										.690
SabII7c	.496			-.464											.655
SabII8r	.602						-.402								.763
SabII9a		.537													.797

¹⁷⁸ A rotação Varimax (114 interações) não trouxe benefícios do ponto e vista da redução de factores ou de interpretação dos dados.

¹⁷⁹ “A Variância de uma qualquer variável observada, pode ser dividida em duas partes: a variância sistemática, ou variância dos resultados verdadeiros e a variância do erro. Quando uma variável está inserida num conjunto de outras variáveis, é ainda possível fazer uma outra distinção: dentro da variância sistemática, uma parte será específica dessa variável, enquanto que outra parte será comum a outras variáveis, reflectindo a influência de um mesmo conjunto de factores latentes sobre as diversas variáveis observadas (...). A esta proporção da variância comum no total da variância, chama-se comunalidade. (...) Estimar a comunalidade de uma variável, equivale a determinar qual a proporção da variância de cada variável explicada pelos factores relevantes no conjunto das variáveis consideradas” (Moreira, 2004, pág. 409 - 411).

SabIII10c	,461													,418	.728
SabIII11r	,676														.720
SabIII12a		,474													.731
SabIII13c			,440												.775
SabIII14r	,567														.788
SabIII15a	,591														.728
SabIII16c							,470								.707
SabIII17r_rev		,581													.687
SabIII18a										-,411		.327			.775
SabIII19c	,614														.623
SabII20r_rev		,555				,453									.771
SabII21a	,428														.826
SabII22r	,506														.774
SabII23c	,469														.711
SabII24r	,490										-,407				.776
% Variância Explicada	16,96	8,66	5,48	5,38	5,14	5,66	4,46	4,04	3,93	3,44	3,31	2,99	2,87	2,72	

Constatamos desde logo e contrariamente ao que seria de esperar teoricamente e com base no modelo de sabedoria proposto por Monika Ardelt, a existência de um elevado número de factores que representam múltiplas dimensões no questionário 3D-WS e não apenas 3.

No modelo proposto por Monika Ardelt, a variável Sabedoria é definida e operacionalizada de forma tridimensional. Por este facto seria de esperar, em termos empíricos e no quadro de um bom ajustamento deste modelo à nossa amostra, que se encontrassem (aproximadamente) 3 factores/dimensões no 3D-WS tal como a sua autora (Ardelt, 2003) propõe.

O critério utilizado para a determinação do número de componentes foi aquele que por defeito o SPSS assume e que é o critério de Kaiser ou do valor próprio¹⁸⁰ superior a 1.

¹⁸⁰ O valor próprio ou *eigenvalue* de um factor, corresponde à variância explicada desse factor. O valor próprio constitui uma medida da importância do factor na explicação das variáveis observadas. O valor próprio equivale também à soma dos quadrados das saturações de todas as variáveis nesse factor (Moreira, 2004).

Este critério defendido por Henry Kaiser é “o critério talvez mais frequentemente usado na análise factorial para determinar o número e factores, recomenda que se considerem aqueles que apresentarem um valor próprio superior a 1” (Moreira, 2004, pág. 427).

Podemos ver no Quadro 3 do Anexo V que são de facto os primeiros 14 factores, aqueles que têm um valor próprio >1 sendo que o valor de *eigenvalue* dos Factores I, II, III, IV e V é em todos eles > 2.

Quadro 3 do Anexo V

Variância dos factores

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,615	16,962	16,962	6,615	16,962	16,962
2	3,380	8,667	25,629	3,380	8,667	25,629
3	2,138	5,482	31,111	2,138	5,482	31,111
4	2,099	5,382	36,493	2,099	5,382	36,493
5	2,006	5,145	41,638	2,006	5,145	41,638
6	1,819	4,663	46,301	1,819	4,663	46,301
7	1,740	4,460	50,761	1,740	4,460	50,761
8	1,577	4,045	54,806	1,577	4,045	54,806
9	1,533	3,930	58,736	1,533	3,930	58,736
10	1,342	3,442	62,178	1,342	3,442	62,178
11	1,293	3,315	65,493	1,293	3,315	65,493
12	1,169	2,997	68,490	1,169	2,997	68,490
13	1,120	2,872	71,361	1,120	2,872	71,361
14	1,064	2,729	74,090	1,064	2,729	74,090
15	,936	2,400	76,490			
16	,882	2,262	78,752			
17	,813	2,086	80,837			
18	,758	1,942	82,780			
19	,664	1,702	84,481			
20	,608	1,559	86,041			
21	,593	1,521	87,561			
22	,528	1,353	88,915			
23	,500	1,281	90,196			

24	,473	1,212	91,408			
25	,453	1,161	92,569			
26	,403	1,034	93,603			
27	,354	,909	94,512			
28	,314	,805	95,317			
29	,290	,743	96,059			
30	,281	,722	96,781			
31	,223	,572	97,353			
32	,216	,553	97,906			
33	,179	,458	98,364			
34	,166	,426	98,790			
35	,133	,340	99,129			
36	,121	,311	99,440			
37	,089	,229	99,670			
38	,085	,219	99,889			
39	,043	,111	100,000			

Método de Extracção: Análise em Componentes Principais.

Segundo Moreira (2004), a evidência empírica é esmagadora quanto à tendência deste critério de Kaiser para indicar um número demasiado elevado de factores, sendo este fenómeno mais pronunciado quando: existe um elevado número de variáveis (itens); reduzido número de indivíduos; baixa comunalidade das variáveis (itens).

No nosso estudo a questão da baixa comunalidade não se põe. Os valores de comunalidade dos itens são maioritariamente superiores a 0,70, não existindo nenhum valor abaixo de 0,623 (Quadro 2 do Anexo V). Tal facto representa que todos eles têm uma importante fracção de variância explicada pelos factores comuns e não pelo erro ou pela variância específica do próprio item.

Todavia o número de itens do nosso questionário é relativamente elevado (39) e se a isto associarmos o facto de a nossa amostra, tendo uma dimensão superior ao mínimo absoluto considerado por Moreira (2004) para a realização de análise factorial (100 sujeitos),

não atingir o valor também por este autor considerado preferível de 200 sujeitos¹⁸¹, então diremos que este nosso estudo tem características que podem conduzir à extracção excessiva de factores pelo critério de Kaiser.

Para controlar este efeito associam-se muitas vezes outros métodos de extracção de factores como: aqueles que têm por base a progressão de valores próprios, verificando-se no gráfico “Scree-Plot” o ponto a partir do qual a curva estabiliza¹⁸²; aqueles que se baseiam na análise dos valores de variância explicada dos factores (os factores necessários para explicarem pelo menos 50% da variância total; ou os factores que tenham uma variância explicada de pelo menos 5 a 10%); entre outros.

Se considerarmos estes dois métodos em relação ao nosso estudo, ainda que reduzíssemos o número de factores a extrair eles seriam pelo menos 5 a 7. Em relação à progressão dos valores próprios, o comportamento da nossa curva no “Scree-Plot” (Figura 1 do Anexo V) não permite verificar de forma nítida um ponto de estabilização, mas olhando para os valores absolutos dos *eigenvalue* dos Factores, os 5 primeiros têm valores superiores a 2 destacando-se destes os Factores I e II com valores mais elevados (*eigenvalue* do Factor I = 6,615; *eigenvalue* do Factor II = 3,380). Relativamente ao outro método que assenta nos valores de variância explicada dos factores, os Factores I, II, III, IV, V, VI e VII explicam 50,76% da variância total; e os Factores I, II, III, IV e V têm, cada um deles, uma variância explicada superior a 5. Note-se aqui novamente os Factores I e II como aqueles que têm variâncias explicadas superiores (Factor I = 16,962%; Factor II = 8,667%).

¹⁸¹ Para Moreira (2004) um estudo utilizando análise factorial não deverá ter menos de 100 sujeitos (mínimo absoluto). Considera preferível o investigador estabelecer o numero de 200 sujeitos como objectivo mínimo para a dimensão da sua amostra. A partir dos 300 individuos, parece haver pouca vantagem em recrutar um número ainda maior mas se, se puder aceder sem grandes custos a uma amostra de grande dimensões a ocasião não será, para Moreira (2004) de desperdiçar. Nessas circunstâncias considera mais útil constituir duas ou mais subamostras e efectuar análises separadas de forma a poder examinar a estabilidade dos resultados

¹⁸² Este ponto é também chamado de “cotovelo”, após o qual se torna praticamente numa recta de declive mais reduzido, muito próxima da horizontal (Moreira, 2004).

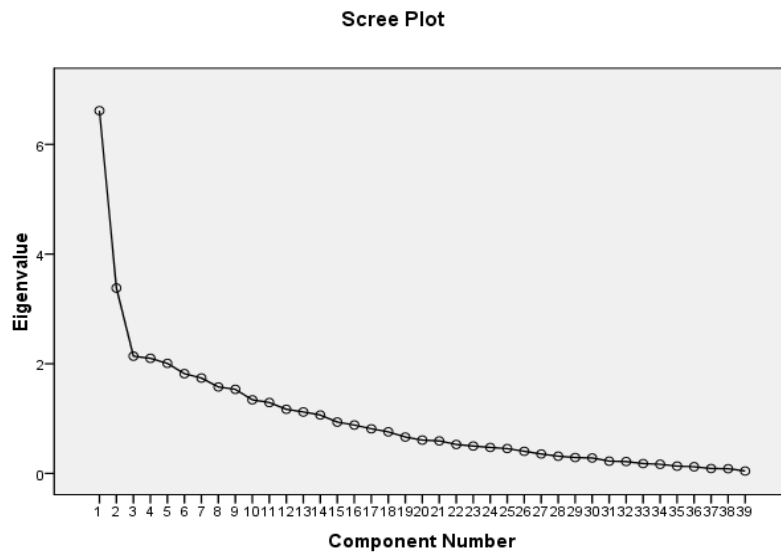


Figura 1 do Anexo V – Screen Plot do valor de *eigenvalue* dos componentes

Destacando-se os Factores I e II no conjunto dos factores extraídos, note-se que os valores de *eigenvalue* e variância explicada do Factor II representam apenas aproximadamente metade dos do Factor I. Os Factores III, IV, V e seguintes até XIV têm valores gradualmente mais baixos e aproximados entre si como se pode verificar no Quadro 3 do Anexo V.

Partindo dos nossos dados persiste então uma multidimensionalidade e uma estrutura factorial superior aquela que é proposta teoricamente na definição e operacionalização do constructo de Sabedoria por Ardelt e que esteve na base da construção do seu 3D-WS.

Se olharmos no Quadro 2 do Anexo V para as saturações de valor superior de cada item do questionário¹⁸³ e para a forma como estes se distribuem pelos diferentes Factores extraídos, podemos verificar que:

¹⁸³ Os itens que, nas tabelas e matrizes contêm a letra “a”, pertencem no 3D-WS à dimensão afectiva de sabedoria; os itens que contêm a letra “c”, pertencem no 3D-WS à dimensão cognitiva de sabedoria; os itens que contêm a letra “r”, pertencem no 3D-WS à dimensão reflexiva de sabedoria. Itens que contenham “_rev” são aqueles que correspondem a questões feitas pela negativa.

- O Factor I, e com seria de esperar pelo seu *eigenvalue*, é aquele que está associado a um maior número de itens com saturação ou peso factorial mais elevado¹⁸⁴.
- Estão associados no Factor I, 10 itens que segundo Ardelt pertencem à dimensão cognitiva de sabedoria e 7 itens correspondentes à dimensão reflexiva de sabedoria.
- No Factor II, o segundo com maior número e itens com saturação elevada, estão associados 5 itens correspondente à dimensão reflexiva de sabedoria, não contendo nenhum da dimensão cognitiva de sabedoria.
- Nos Factores I e II temos (com a sua saturação mais elevada) 10 dos 14 itens da dimensão cognitiva de sabedoria e todos os 12 itens da dimensão reflexiva de sabedoria.
- Os restantes 4 itens da dimensão cognitiva de sabedoria estão dispersos pelos Factores III, VI, VII e VIII.
- Os itens correspondentes à dimensão afectiva de sabedoria são aqueles que, das três dimensões propostas por Ardelt, se encontram mais dispersos pelos diferentes Factores. Encontramos 6 dos 13 itens da dimensão afectiva de Sabedoria distribuídos pelos Factores I e II, estando os restantes 7 itens desta dimensão afectiva, dispersos pelos Factores III, IV, V, IX e X.
- De referir ainda a existência de 8 itens (3 da dimensão cognitiva; 3 da dimensão reflexiva; e 2 da dimensão afectiva) com saturação elevada em mais do que um Factor¹⁸⁵.

¹⁸⁴ “... aspecto importante (no) processo de interpretação é o de saber qual o valor absoluto que terá de apresentar uma saturação para que se possa afirmar que a variável se relaciona com o factor. (...) Não havendo a possibilidade de estabelecer um critérios definidos e objectivos, a única solução é a de procurar regras práticas e de as ajustar à particularidade do estudo, regressando um pouco ao aspecto “artístico” (intuitivo) da análise factorial. Alguns autores propõem como regra que as saturações abaixo de 0,3 não são merecedoras de atenção, princípio com o qual concordo desde que seja entendido como um limite inferior mínimo;... . A minha experiência indica-me que, na análise em componentes principais seguida de rotação Varimax, o limiar de 0,5 constitui um bom ponto de partida. No caso da análise em factores principais ou do método de máxima verosimilhança, que tendem a fornecer saturações um pouco mais baixas, este valor deve ser ajustado a 0,4 ou mesmo 0,35.” (Moreira, 2004, pág. 460-461). No nosso caso, não tendo sido feita rotação Varimax, utilizámos como critério de partida saturações $\geq 0,4$, salvo nos itens em que a sua saturação máxima foi inferior a 0,4 e nestes casos, consideramos o seu valor de saturação máximo ainda que $< 0,4$ (valor mais baixo considerado, 0.366)

Se por um lado temos na nossa amostra e comparativamente à proposta teórica de Ardel, uma maior dispersão dos itens do questionário (e por mais Factores), nomeadamente dos que se referem à dimensão afectiva de sabedoria, por outro, temos a “agregação” num mesmo Factor de itens das diferentes dimensões propostas pela autora. As dimensões cognitivas e reflexivas de sabedoria parecem estar de alguma forma representadas pelos Factores I e II ainda que os itens não tenham a mesma distribuição e divisão factorial proposta pela autora do 3D-WS. De referir que estes Factores I e II integram também itens da dimensão afectiva embora de forma pouco expressiva.

¹⁸⁵ “Variáveis que saturam ao mesmo tempo em dois factores, podem ser de facto, influenciadas por ambos, e isso em nada invalida os resultados da análise, embora se possa considerar que esses itens não constituem medidas adequadas (puras) de nenhum dos factores e que a possibilidade de os eliminar do questionário deve ser considerada” (Moreira, 2004, pag. 462-463).

Anexo VI – Consistência Interna Questionário 3D-WS

Alfa de Cronbach da Dimensão Cognitiva de Sabedoria

Cronbach's Alpha	N of Items
,750	14

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SabI1c	40,84	60,356	,266	,191	,744
SabI3c	40,31	56,332	,400	,299	,731
SabI5c	40,98	58,066	,356	,223	,736
SabI7c	40,09	57,263	,406	,365	,731
SabI9c	40,57	55,115	,487	,333	,721
SabI11c	39,09	64,419	,142	,193	,751
SabI13c	41,52	59,031	,371	,279	,735
SabI15c	40,98	57,404	,359	,365	,736
SabII7c	40,57	57,306	,416	,302	,730
SabII10c	40,58	55,318	,435	,295	,727
SabII13c	41,55	60,764	,205	,194	,751
SabII16c	40,03	59,837	,292	,220	,742
SabII19c	40,39	55,327	,470	,305	,723
SabII23c	40,72	56,087	,383	,288	,733

Inter-Item Correlation Matrix (DCS)

	SabI1c	SabI3c	SabI5c	SabI7c	SabI9c	SabI11c	SabI13c	SabI15c	SabII7c	SabII10c	SabII13c	SabII16c	SabII19c	SabII23c
SabI1c	1,000	-,029	,079	,192	,186	,120	,126	,258	,222	,129	,196	,038	,140	,082
SabI3c	-,029	1,000	,221	,372	,213	,145	,216	,133	,234	,365	,075	,119	,276	,157
SabI5c	,079	,221	1,000	,320	,296	,107	,188	,200	,209	,293	-,077	,111	,188	,099
SabI7c	,192	,372	,320	1,000	,298	,193	,190	,347	,254	,137	-,008	,156	,166	-,011
SabI9c	,186	,213	,296	,298	1,000	,233	,096	,236	,207	,337	,038	,239	,291	,349
SabI11c	,120	,145	,107	,193	,233	1,000	-,126	-,020	,212	,164	-,168	-,090	,047	,061
SabI13c	,126	,216	,188	,190	,096	-,126	1,000	,379	,184	,190	,170	,092	,244	,244
SabI15c	,258	,133	,200	,347	,236	-,020	,379	1,000	-,009	,073	,109	,311	,101	,159
SabII7c	,222	,234	,209	,254	,207	,212	,184	-,009	1,000	,315	,193	,023	,300	,284
SabII10c	,129	,365	,293	,137	,337	,164	,190	,073	,315	1,000	,100	,104	,218	,278
SabII13c	,196	,075	-,077	-,008	,038	-,168	,170	,109	,193	,100	1,000	,167	,264	,163
SabII16c	,038	,119	,111	,156	,239	-,090	,092	,311	,023	,104	,167	1,000	,299	,165
SabII19c	,140	,276	,188	,166	,291	,047	,244	,101	,300	,218	,264	,299	1,000	,335
SabII23c	,082	,157	,099	-,011	,349	,061	,244	,159	,284	,278	,163	,165	,335	1,000

Alfa de Cronbach da Dimensão Reflexiva de Sabedoria

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,648	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SabI6r	35,60	33,536	,431	,599
SabI10r	36,10	37,195	,256	,634
SabII1r_rev	34,27	39,978	,140	,648
SabII3r_rev	35,13	35,556	,346	,618
SabII5r_rev	34,32	39,705	,146	,648
SabII8r	35,85	31,714	,529	,577
SabII11r	36,14	35,664	,328	,621
SabII14r	35,91	33,807	,461	,595
SabII17r_rev	34,26	40,195	,139	,648
SabII20r_rev	34,85	39,278	,035	,681
SabII22r	35,40	33,669	,365	,613
SabII24r	35,63	36,618	,266	,632

Inter-Item Correlation Matrix (DRS)

	SabI6r	SabI10r	SabII1r_rev	SabII3r_rev	SabII5r_rev	SabII8r	SabII11r	SabII14r	SabII17r_rev	SabII20r_rev	SabII22r	SabII24r
SabI6r	1,000	,428	-,034	,014	-,049	,331	,394	,392	,033	-,026	,329	,137
SabI10r	,428	1,000	,040	-,009	-,004	,212	,258	,295	,004	-,299	,147	,173
SabII1r_rev	-,034	,040	1,000	,463	,525	-,107	-,084	-,236	,348	,258	-,121	-,015
SabII3r_rev	,014	-,009	,463	1,000	,232	,130	,040	,041	,248	,467	,047	,239
SabII5r_rev	-,049	-,004	,525	,232	1,000	,047	-,103	-,043	,462	,219	-,008	-,185
SabII8r	,331	,212	-,107	,130	,047	1,000	,289	,547	-,019	,007	,597	,233
SabII11r	,394	,258	-,084	,040	-,103	,289	1,000	,333	-,211	-,244	,346	,353
SabII14r	,392	,295	-,236	,041	-,043	,547	,333	1,000	-,049	,100	,265	,267
SabII17r_rev	,033	,004	,348	,248	,462	-,019	-,211	-,049	1,000	,306	-,056	-,116
SabII20r_rev	-,026	-,299	,258	,467	,219	,007	-,244	,100	,306	1,000	-,169	-,140
SabII22r	,329	,147	-,121	,047	-,008	,597	,346	,265	-,056	-,169	1,000	,211
SabII24r	,137	,173	-,015	,239	-,185	,233	,353	,267	-,116	-,140	,211	1,000

Alfa de Cronbach da Dimensão Afectiva de Sabedoria

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,582	13

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SabI2a	40,32	35,514	,057	,599
SabI4a	39,67	34,384	,177	,573
SabI8a	39,55	33,161	,205	,569
SabII2a_rev	40,21	32,933	,350	,543
SabII4a	38,42	34,305	,255	,560
SabII2a_rev	38,14	37,532	-,022	,597
SabII4a	38,66	32,151	,307	,547
SabII6a_rev	38,93	34,436	,135	,583
SabII9a	38,52	33,340	,259	,558
SabII12a	38,37	32,324	,362	,538
SabII15a	39,50	30,767	,353	,534
SabII18a	39,39	32,812	,251	,559
SabII21a	39,84	30,239	,331	,539

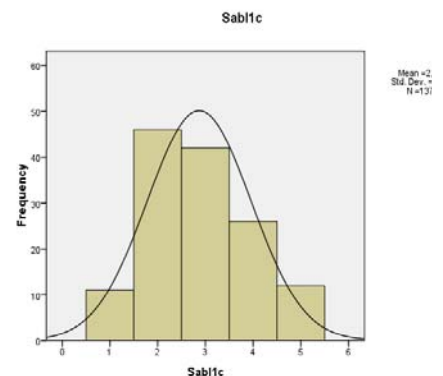
Inter-Item Correlation Matrix (DAS)

	SabI2a	SabI4a	SabI8a	SabI12a_rev	SabI14a	SabI12a_rev	SabI14a	SabI16a_rev	SabI19a	SabI12a	SabI15a	SabI18a	SabI21a
SabI2a	1,000	,104	-,114	,044	-,037	-,043	,014	,206	-,141	,126	-,015	-,021	,130
SabI4a	,104	1,000	-,133	,309	,273	-,016	,067	-,135	,002	,123	,209	,061	,090
SabI8a	-,114	-,133	1,000	,145	,022	-,145	,243	,082	,235	,129	,219	,106	,129
SabI12a_rev	,044	,309	,145	1,000	,236	,178	,178	,110	,041	,049	,140	,021	,286
SabI14a	-,037	,273	,022	,236	1,000	-,052	,286	,029	,017	,133	,175	,044	,124
SabI12a_rev	-,043	-,016	-,145	,178	-,052	1,000	-,076	,232	,163	-,047	-,072	-,052	-,113
SabI14a	,014	,067	,243	,178	,286	-,076	1,000	,104	,062	,320	,108	,202	,018
SabI16a_rev	,206	-,135	,082	,110	,029	,232	,104	1,000	,062	,201	-,122	,013	,015
SabI19a	-,141	,002	,235	,041	,017	,163	,062	,062	1,000	,242	,276	,079	,211
SabI12a	,126	,123	,129	,049	,133	-,047	,320	,201	,242	1,000	,258	,124	,044
SabI15a	-,015	,209	,219	,140	,175	-,072	,108	-,122	,276	,258	1,000	,206	,272
SabI18a	-,021	,061	,106	,021	,044	-,052	,202	,013	,079	,124	,206	1,000	,321
SabI21a	,130	,090	,129	,286	,124	-,113	,018	,015	,211	,044	,272	,321	1,000

Anexo VII – Sensibilidade dos Itens do 3D-WS

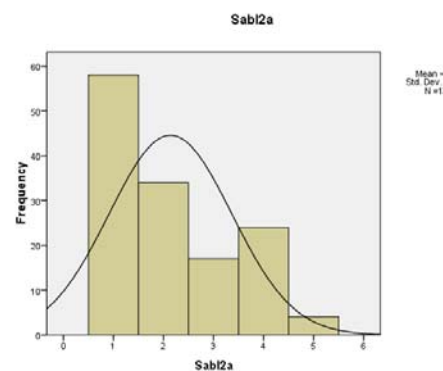
SabI1c

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Plenamente	11	8,0	8,0	8,0
Concorde	46	33,6	33,6	41,6
Não concordo nem discordo	42	30,7	30,7	72,3
Discordo	26	19,0	19,0	91,2
Discordo Totalmente	12	8,8	8,8	100,0
Total	137	100,0	100,0	



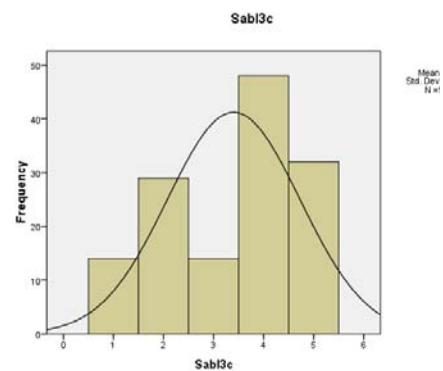
SabI2a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Plenamente	58	42,3	42,3	42,3
Concorde	34	24,8	24,8	67,2
Não concordo nem discordo	17	12,4	12,4	79,6
Discordo	24	17,5	17,5	97,1
Discordo Totalmente	4	2,9	2,9	100,0
Total	137	100,0	100,0	



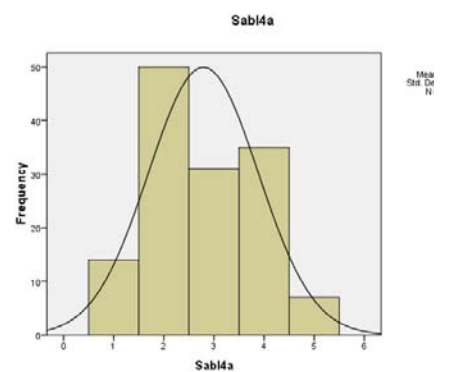
SabI3c

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Plenamente	14	10,2	10,2	10,2
Concorde	29	21,2	21,2	31,4
Não concordo nem discordo	14	10,2	10,2	41,6
Discordo	48	35,0	35,0	76,6
Discordo Totalmente	32	23,4	23,4	100,0
Total	137	100,0	100,0	



SabI4a

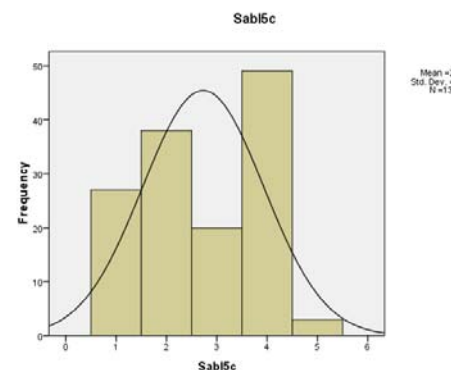
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Concorde Plenamente	14	10,2	10,2	10,2
Concorde	50	36,5	36,5	46,7
Não concordo nem discordo	31	22,6	22,6	69,3
Discordo	35	25,5	25,5	94,9
Discordo Totalmente	7	5,1	5,1	100,0
Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

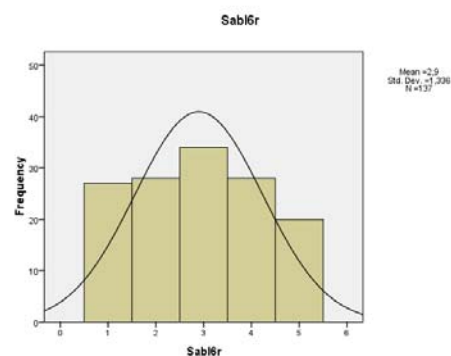
SabI5c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	27	19,7	19,7	19,7
	Concordo	38	27,7	27,7	47,4
	Não concordo nem discordo	20	14,6	14,6	62,0
	Discordo	49	35,8	35,8	97,8
	Discordo Totalmente	3	2,2	2,2	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



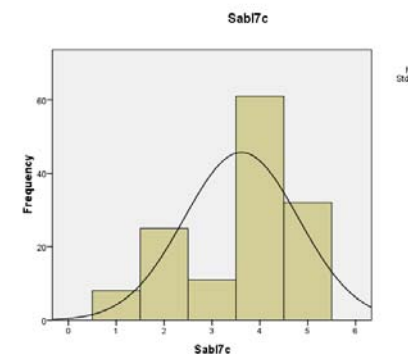
SabI6r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	27	19,7	19,7	19,7
	Concordo	28	20,4	20,4	40,1
	Não concordo nem discordo	34	24,8	24,8	65,0
	Discordo	28	20,4	20,4	85,4
	Discordo Totalmente	20	14,6	14,6	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



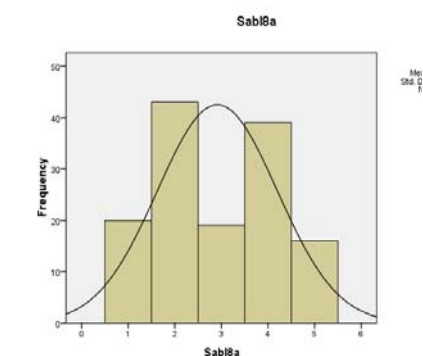
SabI7c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	8	5,8	5,8	5,8
	Concordo	25	18,2	18,2	24,1
	Não concordo nem discordo	11	8,0	8,0	32,1
	Discordo	61	44,5	44,5	76,6
	Discordo Totalmente	32	23,4	23,4	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabI8a

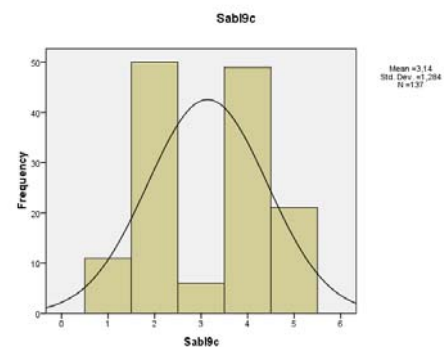
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	20	14,6	14,6	14,6
	Concordo	43	31,4	31,4	46,0
	Não concordo nem discordo	19	13,9	13,9	59,9
	Discordo	39	28,5	28,5	88,3
	Discordo Totalmente	16	11,7	11,7	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

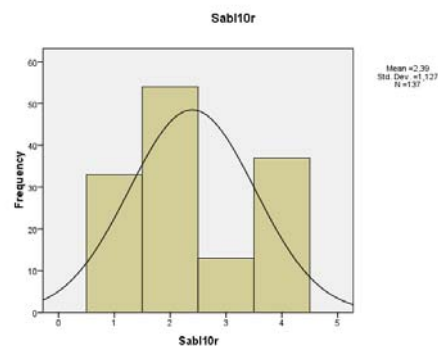
SabI9c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	11	8,0	8,0	8,0
	Concordo	50	36,5	36,5	44,5
	Não concordo nem discordo	6	4,4	4,4	48,9
	Discordo	49	35,8	35,8	84,7
	Discordo Totalmente	21	15,3	15,3	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



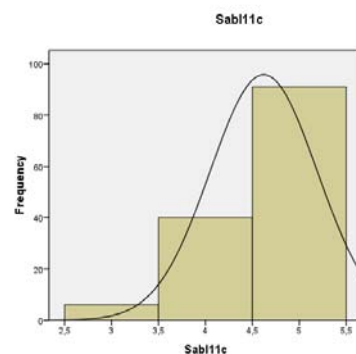
SabI10r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	33	24,1	24,1	24,1
	Concordo	54	39,4	39,4	63,5
	Não concordo nem discordo	13	9,5	9,5	73,0
	Discordo	37	27,0	27,0	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



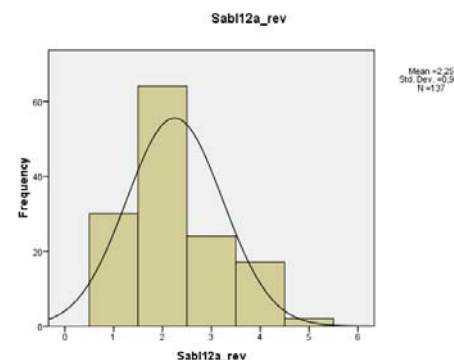
SabI11c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Não concordo nem discordo	6	4,4	4,4	4,4
	Discordo	40	29,2	29,2	33,6
	Discordo Totalmente	91	66,4	66,4	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabI12a_rev

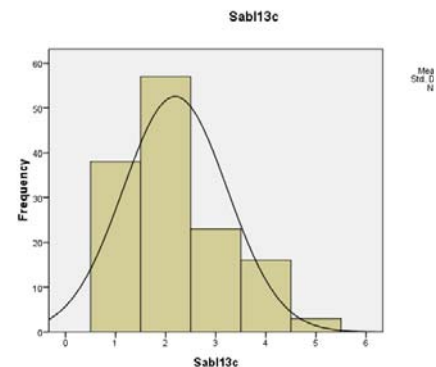
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Discordo totalmente	30	21,9	21,9	21,9
	Discordo	64	46,7	46,7	68,6
	Não concordo nem discordo	24	17,5	17,5	86,1
	Concordo	17	12,4	12,4	98,5
	Concordo Plenamente	2	1,5	1,5	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

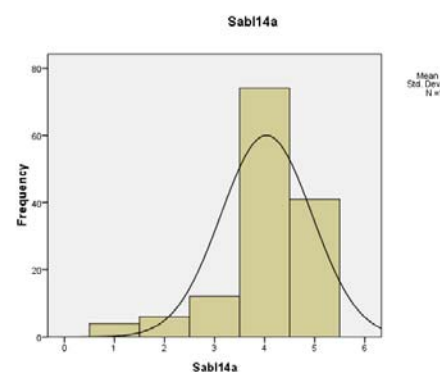
SabI13c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	38	27,7	27,7	27,7
	Concordo	57	41,6	41,6	69,3
	Não concordo nem discordo	23	16,8	16,8	86,1
	Discordo	16	11,7	11,7	97,8
	Discordo Totalmente	3	2,2	2,2	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



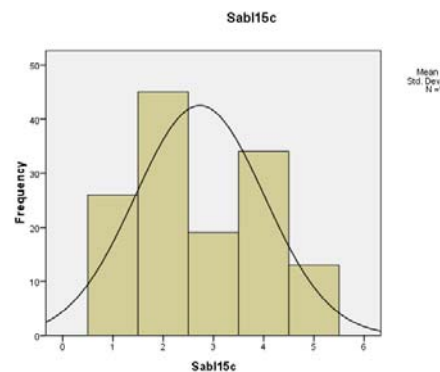
SabI14a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	4	2,9	2,9	2,9
	Concordo	6	4,4	4,4	7,3
	Não concordo nem discordo	12	8,8	8,8	16,1
	Discordo	74	54,0	54,0	70,1
	Discordo Totalmente	41	29,9	29,9	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



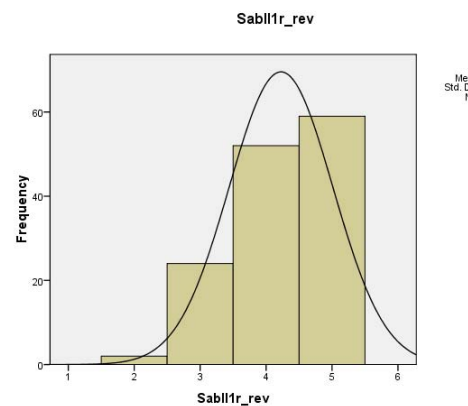
SabI15c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Concordo Plenamente	26	19,0	19,0	19,0
	Concordo	45	32,8	32,8	51,8
	Não concordo nem discordo	19	13,9	13,9	65,7
	Discordo	34	24,8	24,8	90,5
	Discordo Totalmente	13	9,5	9,5	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabII1r_rev

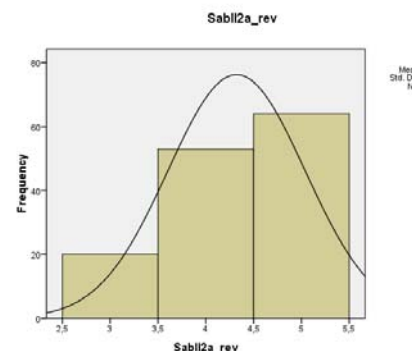
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco verdadeiro acerca de mim	2	1,5	1,5	1,5
	Meio verdadeiro acerca de mim	24	17,5	17,5	19,0
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	52	38,0	38,0	56,9
	Completamente Verdadeiro acerca de mim	59	43,1	43,1	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

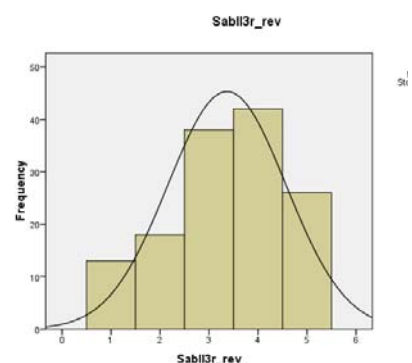
SabII2a_rev

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Meio verdadeiro acerca de mim	20	14,6	14,6	14,6
Em grande parte verdadeiro acerca de mim	53	38,7	38,7	53,3
Completamente Verdadeiro acerca de mim	64	46,7	46,7	100,0
Total	137	100,0	100,0	



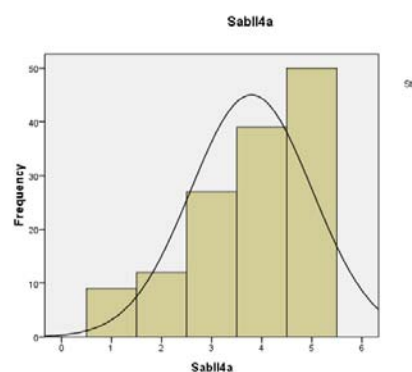
SabII3r_rev

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Falso acerca de mim	13	9,5	9,5	9,5
Pouco verdadeiro acerca de mim	18	13,1	13,1	22,6
Meio verdadeiro acerca de mim	38	27,7	27,7	50,4
Em grande parte verdadeiro acerca de mim	42	30,7	30,7	81,0
Completamente Verdadeiro acerca de mim	26	19,0	19,0	100,0
Total	137	100,0	100,0	



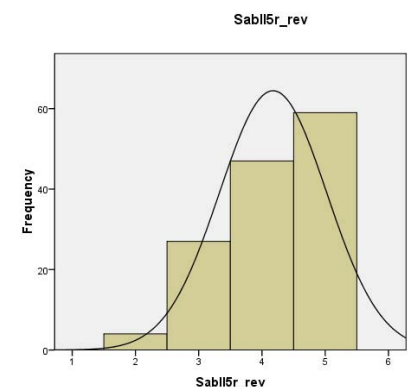
SabII4a

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Completamente Verdadeiro acerca de mim	9	6,6	6,6	6,6
Em grande parte verdadeiro acerca de mim	12	8,8	8,8	15,3
Meio verdadeiro acerca de mim	27	19,7	19,7	35,0
pouco verdadeiro acerca de mim	39	28,5	28,5	63,5
Falso acerca de mim	50	36,5	36,5	100,0
Total	137	100,0	100,0	



SabII5r_rev

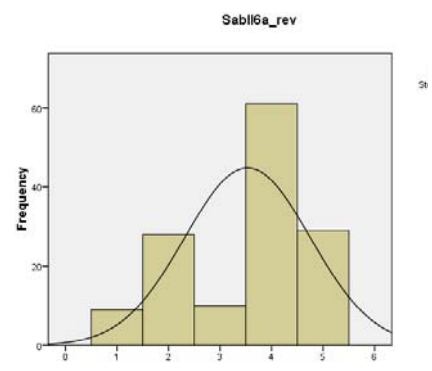
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Pouco verdadeiro acerca de mim	4	2,9	2,9	2,9
Meio verdadeiro acerca de mim	27	19,7	19,7	22,6
Em grande parte verdadeiro acerca de mim	47	34,3	34,3	56,9
Completamente Verdadeiro acerca de mim	59	43,1	43,1	100,0
Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

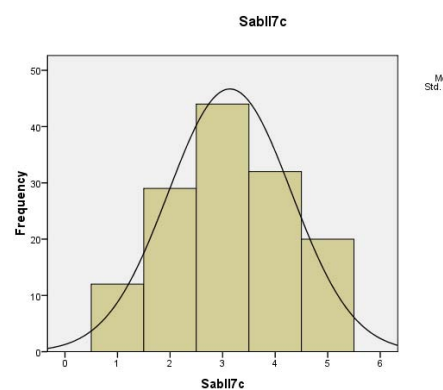
SabII6a_rev

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Falso acerca de mim	9	6,6	6,6	6,6
	Pouco verdadeiro acerca de mim	28	20,4	20,4	27,0
	Meio verdadeiro acerca de mim	10	7,3	7,3	34,3
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	61	44,5	44,5	78,8
	Completamente Verdadeiro acerca de mim	29	21,2	21,2	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



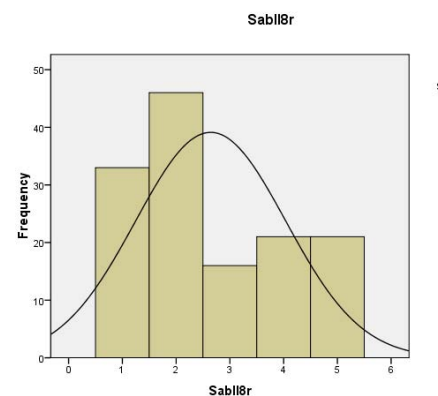
SabII7c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	12	8,8	8,8	8,8
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	29	21,2	21,2	29,9
	Meio verdadeiro acerca de mim	44	32,1	32,1	62,0
	pouco verdadeiro acerca de mim	32	23,4	23,4	85,4
	Falso acerca de mim	20	14,6	14,6	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



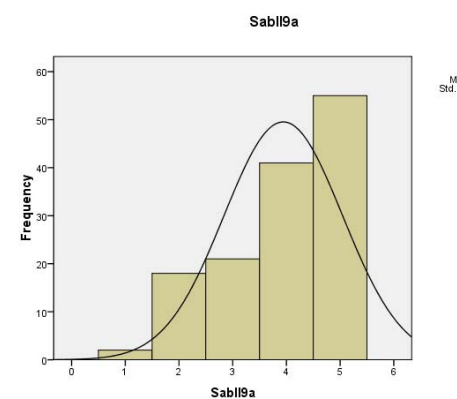
SabII8r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	33	24,1	24,1	24,1
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	46	33,6	33,6	57,7
	Meio verdadeiro acerca de mim	16	11,7	11,7	69,3
	pouco verdadeiro acerca de mim	21	15,3	15,3	84,7
	Falso acerca de mim	21	15,3	15,3	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabII9a

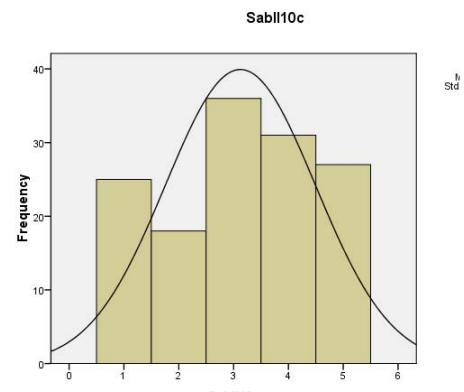
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	2	1,5	1,5	1,5
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	18	13,1	13,1	14,6
	Meio verdadeiro acerca de mim	21	15,3	15,3	29,9
	pouco verdadeiro acerca de mim	41	29,9	29,9	59,9
	Falso acerca de mim	55	40,1	40,1	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

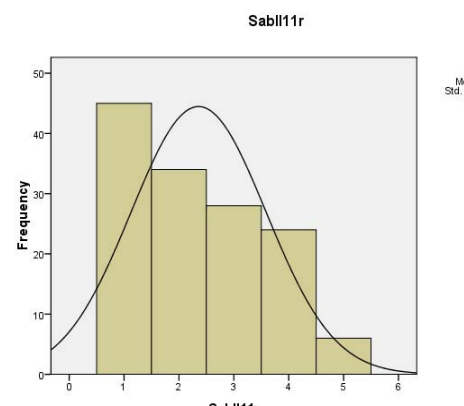
SabII10c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	25	18,2	18,2	18,2
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	18	13,1	13,1	31,4
	Meio verdadeiro acerca de mim	36	26,3	26,3	57,7
	pouco verdadeiro acerca de mim	31	22,6	22,6	80,3
	Falso acerca de mim	27	19,7	19,7	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



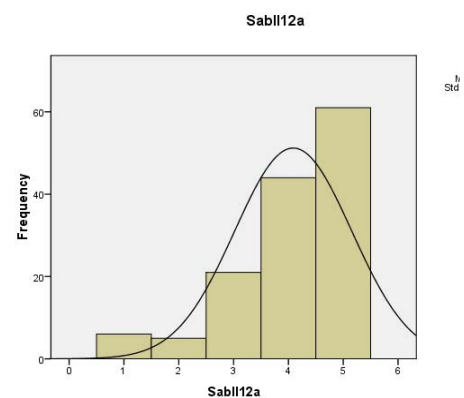
SabII11r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	45	32,8	32,8	32,8
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	34	24,8	24,8	57,7
	Meio verdadeiro acerca de mim	28	20,4	20,4	78,1
	pouco verdadeiro acerca de mim	24	17,5	17,5	95,6
	Falso acerca de mim	6	4,4	4,4	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



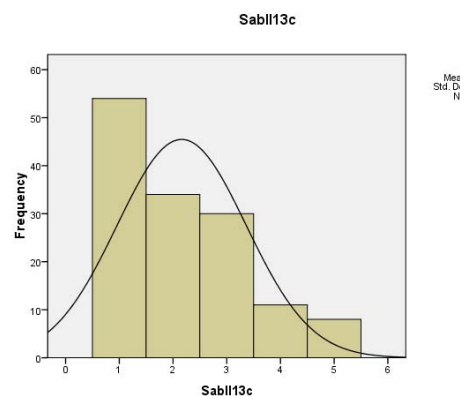
SabII12a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	6	4,4	4,4	4,4
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	5	3,6	3,6	8,0
	Meio verdadeiro acerca de mim	21	15,3	15,3	23,4
	pouco verdadeiro acerca de mim	44	32,1	32,1	55,5
	Falso acerca de mim	61	44,5	44,5	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabII13c

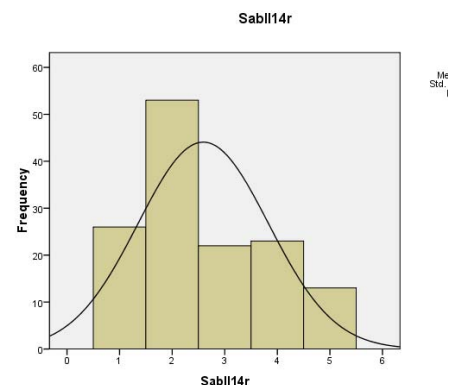
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	54	39,4	39,4	39,4
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	34	24,8	24,8	64,2
	Meio verdadeiro acerca de mim	30	21,9	21,9	86,1
	pouco verdadeiro acerca de mim	11	8,0	8,0	94,2
	Falso acerca de mim	8	5,8	5,8	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

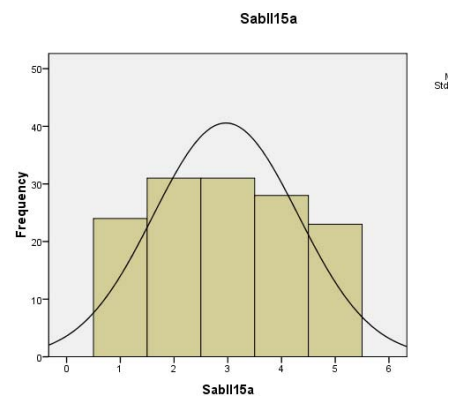
SabII14r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	26	19,0	19,0	19,0
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	53	38,7	38,7	57,7
	Meio verdadeiro acerca de mim	22	16,1	16,1	73,7
	pouco verdadeiro acerca de mim	23	16,8	16,8	90,5
	Falso acerca de mim	13	9,5	9,5	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



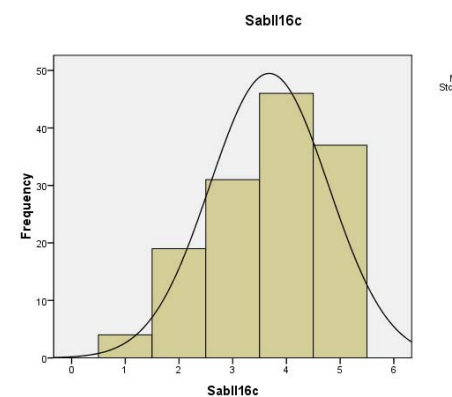
SabII15a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	24	17,5	17,5	17,5
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	31	22,6	22,6	40,1
	Meio verdadeiro acerca de mim	31	22,6	22,6	62,8
	pouco verdadeiro acerca de mim	28	20,4	20,4	83,2
	Falso acerca de mim	23	16,8	16,8	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



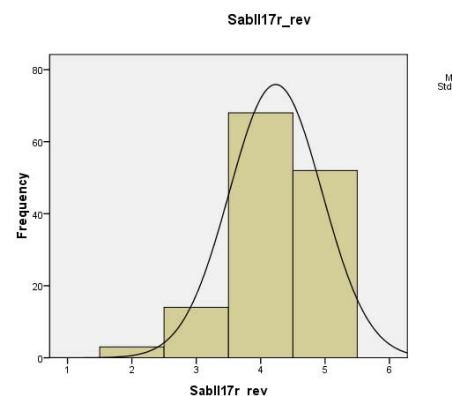
SabII16c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	4	2,9	2,9	2,9
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	19	13,9	13,9	16,8
	Meio verdadeiro acerca de mim	31	22,6	22,6	39,4
	pouco verdadeiro acerca de mim	46	33,6	33,6	73,0
	Falso acerca de mim	37	27,0	27,0	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabII17r_rev

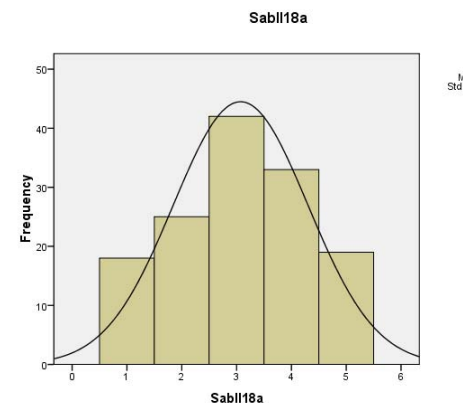
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Pouco verdadeiro acerca de mim	3	2,2	2,2	2,2
	Meio verdadeiro acerca de mim	14	10,2	10,2	12,4
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	68	49,6	49,6	62,0
	Completamente Verdadeiro acerca de mim	52	38,0	38,0	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

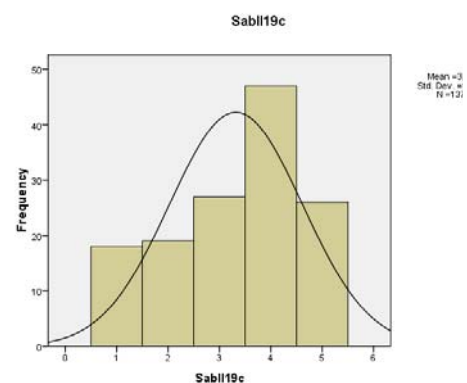
SabII18a

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	18	13,1	13,1	13,1
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	25	18,2	18,2	31,4
	Meio verdadeiro acerca de mim	42	30,7	30,7	62,0
	pouco verdadeiro acerca de mim	33	24,1	24,1	86,1
	Falso acerca de mim	19	13,9	13,9	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



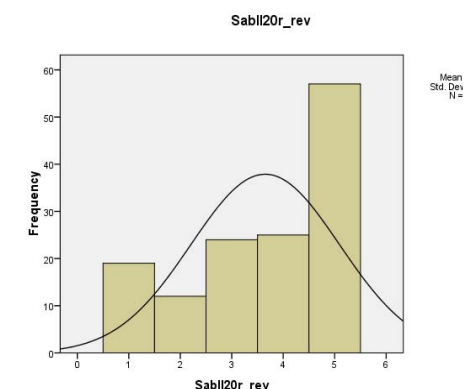
SabII19c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	18	13,1	13,1	13,1
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	19	13,9	13,9	27,0
	Meio verdadeiro acerca de mim	27	19,7	19,7	46,7
	pouco verdadeiro acerca de mim	47	34,3	34,3	81,0
	Falso acerca de mim	26	19,0	19,0	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



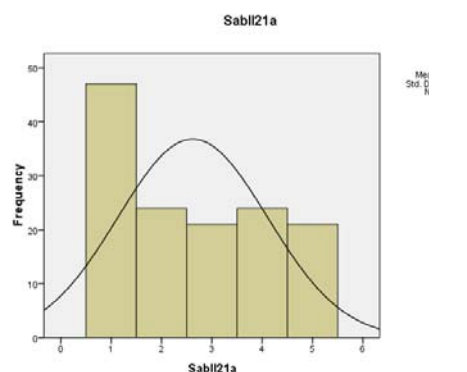
SabII20r_rev

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Falso acerca de mim	19	13,9	13,9	13,9
	Pouco verdadeiro acerca de mim	12	8,8	8,8	22,6
	Meio verdadeiro acerca de mim	24	17,5	17,5	40,1
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	25	18,2	18,2	58,4
	Completamente Verdadeiro acerca de mim	57	41,6	41,6	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabII21a

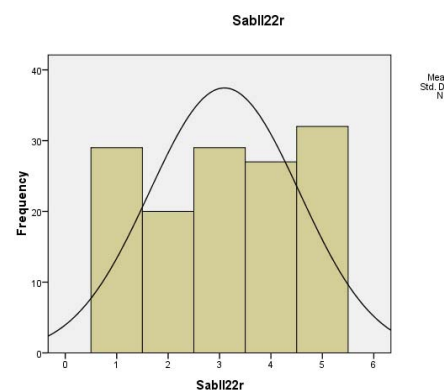
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	47	34,3	34,3	34,3
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	24	17,5	17,5	51,8
	Meio verdadeiro acerca de mim	21	15,3	15,3	67,2
	pouco verdadeiro acerca de mim	24	17,5	17,5	84,7
	Falso acerca de mim	21	15,3	15,3	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Quadros e Gráficos de
Frequência

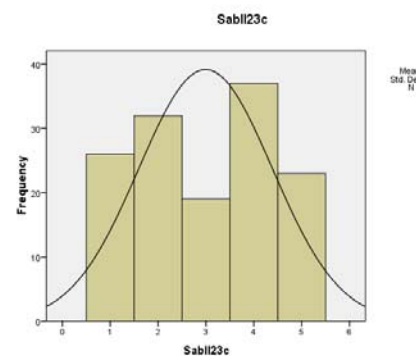
SabII22r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	29	21,2	21,2	21,2
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	20	14,6	14,6	35,8
	Meio verdadeiro acerca de mim	29	21,2	21,2	56,9
	pouco verdadeiro acerca de mim	27	19,7	19,7	76,6
	Falso acerca de mim	32	23,4	23,4	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



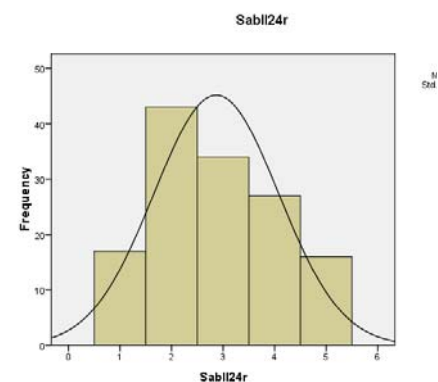
SabII23c

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	26	19,0	19,0	19,0
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	32	23,4	23,4	42,3
	Meio verdadeiro acerca de mim	19	13,9	13,9	56,2
	pouco verdadeiro acerca de mim	37	27,0	27,0	83,2
	Falso acerca de mim	23	16,8	16,8	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



SabII24r

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Completamente Verdadeiro acerca de mim	17	12,4	12,4	12,4
	Em grande parte verdadeiro acerca de mim	43	31,4	31,4	43,8
	Meio verdadeiro acerca de mim	34	24,8	24,8	68,6
	pouco verdadeiro acerca de mim	27	19,7	19,7	88,3
	Falso acerca de mim	16	11,7	11,7	100,0
	Total	137	100,0	100,0	



Anexo VIII – Dados Estatísticos dos Itens do 3D-WS

	N	Mean	Median	Mode	Std. Deviation	Variance	Skewness	Std. Error of Skewness	Kurtosis	Std. Error of Kurtosis	Min	Max
	Valid											
Sabl1c	137	2,87	3,00	2	1,090	1,188	,300	,207	-,616	,411	1	5
Sabl2a	137	2,14	2,00	1	1,226	1,503	,703	,207	-,811	,411	1	5
Sabl3c	137	3,40	4,00	4	1,325	1,757	-,428	,207	-1,093	,411	1	5
Sabl4a	137	2,79	3,00	2	1,094	1,198	,192	,207	-,894	,411	1	5
Sabl5c	137	2,73	3,00	4	1,204	1,449	-,080	,207	-1,383	,411	1	5
Sabl6r	137	2,90	3,00	3	1,336	1,784	,058	,207	-1,134	,411	1	5
Sabl7c	137	3,61	4,00	4	1,196	1,430	-,704	,207	-,574	,411	1	5
Sabl8a	137	2,91	3,00	2	1,286	1,654	,081	,207	-1,225	,411	1	5
Sabl9c	137	3,14	4,00	2	1,284	1,650	-,052	,207	-1,392	,411	1	5
Sabl10r	137	2,39	2,00	2	1,127	1,270	,330	,207	-1,286	,411	1	4
Sabl11c	137	4,62	5,00	5	,570	,325	-1,210	,207	,501	,411	3	5
Sabl12a_rev	137	2,25	2,00	2	,984	,967	,658	,207	-,148	,411	1	5
Sabl13c	137	2,19	2,00	2	1,040	1,081	,726	,207	-,143	,411	1	5
Sabl14a	137	4,04	4,00	4	,911	,830	-1,376	,207	2,432	,411	1	5
Sabl15c	137	2,73	2,00	2	1,286	1,654	,245	,207	-1,160	,411	1	5
Sabl11r_rev	137	4,23	4,00	5	,786	,618	-,609	,207	-,555	,411	2	5
Sabl12a_rev	137	4,32	4,00	5	,717	,514	-,565	,207	-,881	,411	3	5
Sabl13r_rev	137	3,36	3,00	4	1,206	1,454	-,405	,207	-,659	,411	1	5
Sabl14a	137	3,80	4,00	5	1,214	1,473	-,802	,207	-,266	,411	1	5
Sabl15r_rev	137	4,18	4,00	5	,848	,719	-,638	,207	-,565	,411	2	5
Sabl16a_rev	137	3,53	4,00	4	1,219	1,486	-,621	,207	-,760	,411	1	5
Sabl17c	137	3,14	3,00	3	1,171	1,370	-,051	,207	-,786	,411	1	5
Sabl18r	137	2,64	2,00	2	1,397	1,952	,465	,207	-1,114	,411	1	5
Sabl19a	137	3,94	4,00	5	1,103	1,217	-,750	,207	-,520	,411	1	5
Sabl110c	137	3,12	3,00	3	1,369	1,874	-,192	,207	-1,120	,411	1	5
Sabl111r	137	2,36	2,00	1	1,229	1,511	,443	,207	-,962	,411	1	5
Sabl112a	137	4,09	4,00	5	1,067	1,139	-1,244	,207	1,147	,411	1	5
Sabl113c	137	2,16	2,00	1	1,202	1,445	,794	,207	-,273	,411	1	5
Sabl114r	137	2,59	2,00	2	1,240	1,538	,516	,207	-,785	,411	1	5
Sabl115a	137	2,96	3,00	2 ^a	1,347	1,815	,049	,207	-1,174	,411	1	5
Sabl116c	137	3,68	4,00	4	1,104	1,220	-,497	,207	-,604	,411	1	5
Sabl117r_rev	137	4,23	4,00	4	,720	,519	-,743	,207	,511	,411	2	5
Sabl118a	137	3,07	3,00	3	1,229	1,509	-,117	,207	-,868	,411	1	5
Sabl119c	137	3,32	4,00	4	1,294	1,676	-,454	,207	-,885	,411	1	5
Sabl120r_rev	137	3,65	4,00	5	1,443	2,082	-,677	,207	-,906	,411	1	5
Sabl121a	137	2,62	2,00	1	1,486	2,208	,322	,207	-1,352	,411	1	5
Sabl122r	137	3,09	3,00	5	1,460	2,131	-,124	,207	-1,329	,411	1	5
Sabl123c	137	2,99	3,00	4	1,396	1,948	-,036	,207	-1,342	,411	1	5
Sabl124r	137	2,87	3,00	2	1,212	1,468	,231	,207	-,905	,411	1	5

a. Multiple modes exist. The smallest value is shown

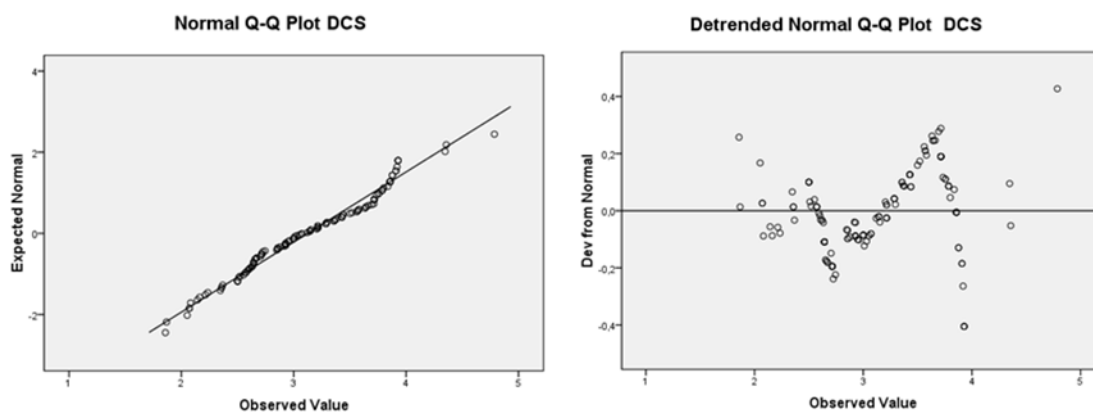
Anexo IX – Normalidade das Distribuições: Sabedoria, DCS, DRS e DAS

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
DCS	,083	137	,021	,977	137	,020
DRS	,068	137	,200*	,975	137	,014
DAS	,106	137	,001	,953	137	,000
Sabedoria	,067	137	,200*	,982	137	,067

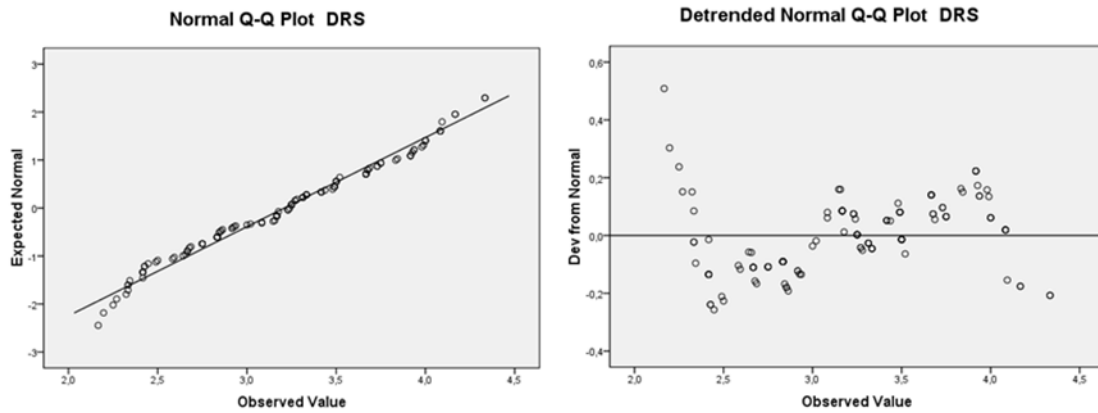
a. Lilliefors Significance Correction

*. This is a lower bound of the true significance.

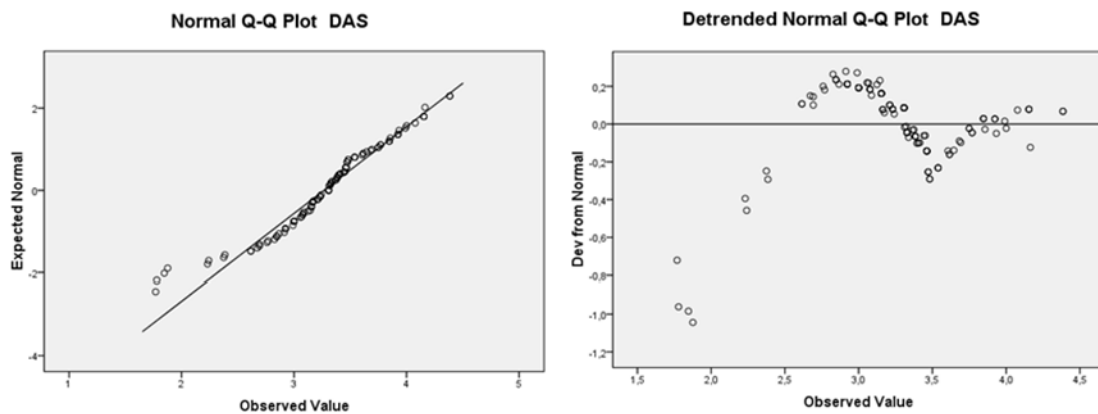
Consideramos a distribuição da variável DRS e Sabedoria com valor de $p=0,200$, adequadamente normal para uma probabilidade de erro de 5%. Quanto às demais variáveis (DCS e DAS), apresentam valores de K-S estatisticamente significativos para a mesma probabilidade de erro, não podendo por isso ser consideradas distribuições normais.

Dimensão Cognitiva de Sabedoria - Gráficos de Normalidade da Distribuição

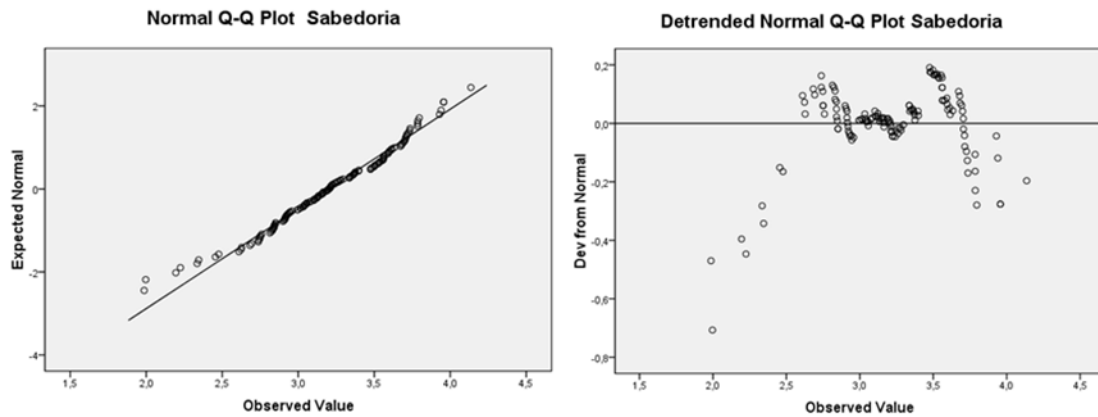
Dimensão Reflexiva de Sabedoria - Gráficos de Normalidade da Distribuição



Dimensão Afectiva de Sabedoria - Gráficos de Normalidade da Distribuição



Sabedoria - Gráficos de Normalidade da Distribuição



Anexo X – Análise Factorial das Variáveis: DCS, DRS e DAS

Correlation Matrix

		Resul_DCS	Result_DRS	Result_DAS
Correlation	Resul_DCS	1,000	,526	,345
	Result_DRS	,526	1,000	,380
	Result_DAS	,345	,380	1,000

Communalities

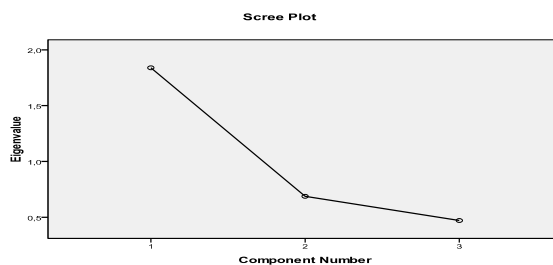
	Initial	Extraction
Resul_DCS	1,000	,655
Result_DRS	1,000	,685
Result_DAS	1,000	,500

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	1,839	61,314	61,314	1,839	61,314	61,314
2	,689	22,964	84,278			
3	,472	15,722	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.



Component Matrix^a

	Component
	1
Resul_DCS	,809
Result_DRS	,827
Result_DAS	,707

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

Anexo XI – Consistência Interna Questionário LSI 3.1

Alfa de Cronbach da Experiência Concreta (EC)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,607	,609	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LSI_1 ^a	23,99	25,213	,263	,381	,585
LSI_2C	23,75	23,776	,340	,378	,568
LSI_3D	24,30	24,770	,315	,228	,576
LSI_4 ^a	24,36	22,160	,608	,467	,516
LSI_5 ^a	23,55	26,367	,075	,172	,627
LSI_6C	23,99	23,559	,402	,301	,556
LSI_7B	24,00	23,368	,406	,558	,555
LSI_8D	23,42	29,862	-,205	,185	,666
LSI_9B	24,26	22,666	,502	,581	,535
LSI_10B	23,67	24,060	,324	,296	,572
LSI_11 ^a	23,28	26,628	,095	,207	,617
LSI_12B	23,59	26,596	,093	,178	,618

Inter-Item Correlation Matrix

	LSI_1A	LSI_2C	LSI_3D	LSI_4A	LSI_5A	LSI_6C	LSI_7B	LSI_8D	LSI_9B	LSI_10B	LSI_11A	LSI_12B
LSI_1 A	1,000	,466	,089	,256	-,102	,323	,029	-,199	,329	,000	,274	-,183
LSI_2C	,466	1,000	,242	,322	-,153	,416	,129	-,108	,253	,085	,083	-,041
LSI_3D	,089	,242	1,000	,131	,081	,167	,305	-,198	,214	,263	,067	,117
LSI_4 A	,256	,322	,131	1,000	,107	,306	,408	,053	,474	,379	,169	,150
LSI_5 A	-,102	-,153	,081	,107	1,000	,044	,321	-,145	,122	,065	-,032	,061
LSI_6C	,323	,416	,167	,306	,044	1,000	,216	-,114	,410	,104	,114	-,081
LSI_7B	,029	,129	,305	,408	,321	,216	1,000	-,203	,626	,112	-,176	,116
LSI_8D	-,199	-,108	-,198	,053	-,145	-,114	-,203	1,000	-,264	,070	-,056	,076
LSI_9B	,329	,253	,214	,474	,122	,410	,626	-,264	1,000	,044	,029	,086
LSI_10B	,000	,085	,263	,379	,065	,104	,112	,070	,044	1,000	,172	,287
LSI_11 A	,274	,083	,067	,169	-,032	,114	-,176	-,056	,029	,172	1,000	-,140
LSI_12B	-,183	-,041	,117	,150	,061	-,081	,116	,076	,086	,287	-,140	1,000

Alfa de Cronbach da Observação Reflexiva (OR)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,539	,547	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LSI_1D	28,28	25,217	,028	,255	,568
LSI_2 ^a	28,13	22,703	,296	,181	,497
LSI_3C	29,00	21,279	,416	,508	,462
LSI_4C	28,50	23,134	,294	,274	,499
LSI_5B	28,96	25,513	,035	,242	,560
LSI_6 ^a	27,88	23,486	,332	,217	,495
LSI_7 ^a	28,30	23,844	,245	,182	,511
LSI_8C	28,98	25,860	,022	,087	,559
LSI_9 ^a	28,48	22,869	,303	,218	,496
LSI_10 ^a	29,16	23,974	,133	,530	,540
LSI_11B	28,78	23,113	,272	,269	,504
LSI_12C	28,72	22,790	,278	,217	,501

Inter-Item Correlation Matrix

	LSI_1D	LSI_2A	LSI_3C	LSI_4C	LSI_5B	LSI_6A	LSI_7A	LSI_8C	LSI_9A	LSI_10A	LSI_11B	LSI_12C
LSI_1D	1,000	,181	,043	-,068	-,134	,257	,025	,015	,086	-,260	,026	,034
LSI_2A	,181	1,000	,112	,183	-,064	,257	,161	-,014	,233	,015	,090	,202
LSI_3C	,043	,112	1,000	,108	,009	,174	,046	,133	,132	,624	,125	,247
LSI_4C	-,068	,183	,108	1,000	,040	,226	,305	-,068	,294	-,009	,323	,062
LSI_5B	-,134	-,064	,009	,040	1,000	-,051	,025	,163	,201	-,110	-,142	,262
LSI_6A	,257	,257	,174	,226	-,051	1,000	,111	-,100	,213	,003	,233	,142
LSI_7A	,025	,161	,046	,305	,025	,111	1,000	-,031	,081	-,010	,349	,081
LSI_8C	,015	-,014	,133	-,068	,163	-,100	-,031	1,000	,091	,006	-,096	-,029
LSI_9A	,086	,233	,132	,294	,201	,213	,081	,091	1,000	,031	,048	-,009
LSI_10A	-,260	,015	,624	-,009	-,110	,003	-,010	,006	,031	1,000	,183	,118
LSI_11B	,026	,090	,125	,323	-,142	,233	,349	-,096	,048	,183	1,000	,130
LSI_12C	,034	,202	,247	,062	,262	,142	,081	-,029	-,009	,118	,130	1,000

Alfa de Cronbach da Conceptualização Abstracta (CA)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,587	,582	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LSI_1B	26,85	22,287	,334	,254	,545
LSI_2B	27,38	23,561	,256	,292	,564
LSI_3 ^a	26,24	25,022	,095	,263	,593
LSI_4D	26,80	24,546	,099	,361	,597
LSI_5C	26,68	25,014	,055	,197	,605
LSI_6D	27,18	21,793	,369	,382	,537
LSI_7C	27,43	21,173	,497	,389	,511
LSI_8B	27,62	24,870	,098	,318	,594
LSI_9D	26,73	24,140	,138	,268	,588
LSI_10D	27,01	22,566	,359	,294	,543
LSI_11C	27,12	22,477	,301	,302	,553
LSI_12 ^a	26,86	21,326	,360	,291	,537

Inter-Item Correlation Matrix

	LSI_1B	LSI_2B	LSI_3A	LSI_4D	LSI_5C	LSI_6D	LSI_7C	LSI_8B	LSI_9D	LSI_10D	LSI_11C	LSI_12 ^a
LSI_1B	1,000	,114	-,004	,132	,034	,093	,336	,191	-,020	,034	,259	,346
LSI_2B	,114	1,000	,130	,219	-,180	,373	,344	-,151	-,034	,130	,069	,176
LSI_3A	-,004	,130	1,000	-,026	,101	,143	,208	-,340	-,040	,202	-,109	,181
LSI_4D	,132	,219	-,026	1,000	-,166	,191	,012	-,140	,436	,008	-,157	-,030
LSI_5C	,034	-,180	,101	-,166	1,000	-,148	-,026	,057	,027	,167	,183	,204
LSI_6D	,093	,373	,143	,191	-,148	1,000	,357	,048	,069	,385	,239	,025
LSI_7C	,336	,344	,208	,012	-,026	,357	1,000	,171	-,025	,295	,199	,379
LSI_8B	,191	-,151	-,340	-,140	,057	,048	,171	1,000	,024	,156	,332	,060
LSI_9D	-,020	-,034	-,040	,436	,027	,069	-,025	,024	1,000	,151	,037	,029
LSI_10D	,034	,130	,202	,008	,167	,385	,295	,156	,151	1,000	,094	,073
LSI_11C	,259	,069	-,109	-,157	,183	,239	,199	,332	,037	,094	1,000	,236
LSI_12A	,346	,176	,181	-,030	,204	,025	,379	,060	,029	,073	,236	1,000

Alfa de Cronbach da Experimentação Activa (EA)

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,728	,725	12

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Squared Multiple Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
LSI_1C	30,88	35,962	,249	,131	,725
LSI_2D	30,74	33,739	,424	,396	,702
LSI_3B	30,46	39,324	,036	,197	,743
LSI_4B	30,34	34,962	,385	,233	,708
LSI_5D	30,82	33,268	,432	,420	,700
LSI_6B	30,96	33,454	,473	,379	,695
LSI_7D	30,27	33,110	,516	,427	,690
LSI_8 ^a	29,99	34,088	,449	,392	,699
LSI_9C	30,53	33,060	,538	,528	,688
LSI_10C	30,16	36,150	,311	,312	,717
LSI_11D	30,82	33,091	,379	,296	,709
LSI_12D	30,82	36,954	,150	,148	,740

Inter-Item Correlation Matrix

	LSI_1C	LSI_2D	LSI_3B	LSI_4B	LSI_5D	LSI_6B	LSI_7D	LSI_8A	LSI_9C	LSI_10C	LSI_11D	LSI_12D
LSI_1C	1,000	,235	-,078	,111	,119	,245	,093	,250	,125	,084	,112	,081
LSI_2D	,235	1,000	,022	,253	,043	,365	,301	,088	,106	,418	,359	,133
LSI_3B	-,078	,022	1,000	,037	-,074	,103	-,050	-,056	,177	,196	-,087	,080
LSI_4B	,111	,253	,037	1,000	,234	,156	,217	,314	,281	,149	,338	,013
LSI_5D	,119	,043	-,074	,234	1,000	,253	,456	,368	,545	,062	,178	,169
LSI_6B	,245	,365	,103	,156	,253	1,000	,208	,415	,134	,262	,254	,178
LSI_7D	,093	,301	-,050	,217	,456	,208	1,000	,298	,541	,281	,322	,085
LSI_8A	,250	,088	-,056	,314	,368	,415	,298	1,000	,374	,000	,160	,201
LSI_9C	,125	,106	,177	,281	,545	,134	,541	,374	1,000	,219	,298	,107
LSI_10C	,084	,418	,196	,149	,062	,262	,281	,000	,219	1,000	,219	-,119
LSI_11D	,112	,359	-,087	,338	,178	,254	,322	,160	,298	,219	1,000	-,061
LSI_12D	,081	,133	,080	,013	,169	,178	,085	,201	,107	-,119	-,061	1,000

Anexo XII – Comparação de Resultados Obtidos nas Versões A e B do Questionário Global

Consideremos:

- Os grupos de sujeitos que responderam ao questionário global versão A (Quest. A) e versão B (Quest. B);
- As variáveis Sabedoria, DRS, DCS, DAS, avaliadas pelo 3D-WS;
- As variáveis CA-EC e EA-OR, avaliadas pelo LSI 3.1.

Utilizemos:

- Teste de *t-Student* para a comparação dos resultados dos grupos nas variáveis com distribuição considerada normal;
- Teste de *Wilcoxon-Mann-Whitney* para a comparação dos resultados dos grupos nas variáveis com distribuição que não pode ser consideradas normais¹⁸⁶

Quadro 1 do Anexo XII

Resultados obtidos pelos grupos na Dimensão Reflexiva de Sabedoria e nos Totais de Sabedoria

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DRS	Quest. A	99	3,1994	,52619	,05288
	Quest. B	38	3,2348	,57570	,09339
Sabedoria	Quest. A	99	3,1916	,42283	,04250
	Quest. B	38	3,2212	,40329	,06542

¹⁸⁶ Optámos pela utilização de testes não-paramétricos (*Wilcoxon-Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*) para a comparação de amostras independentes relativamente a variáveis com distribuição não normal, ainda que o desvio da normalidade pudesse não ser significativo, por considerarmos os testes *t-Student* e ANOVA, menos robustos que o Coeficiente de Correlação de Pearson, para a violação dos pressupostos da normalidade e homogeneidades das variâncias.

Quadro 2 do Anexo XII

Teste de t-Student para a comparação dos resultados dos grupos na Dimensão Reflexiva de Sabedoria e nos Totais de Sabedoria

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means				
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
DRS	Equal variances assumed	1,453	,230	-,343	135	,732	-,03539	,10309
	Equal variances not assumed			-,330	62,121	,743	-,03539	,10732
Sabedoria	Equal variances assumed	,038	,846	-,371	135	,711	-,02957	,07968
	Equal variances not assumed			-,379	70,098	,706	-,02957	,07801

Quadro 3 do Anexo XII

Resultados obtidos pelos grupos nas Dimensões Cognitiva e Afetiva de Sabedoria e nas Dimensões de Aprendizagem

	N	Mean Rank	Sum of Ranks
EA_OR Quest. A	99	65,75	6509,50
Quest. B	38	77,46	2943,50
Total	137		
CA_EC Quest. A	99	70,50	6979,50
Quest. B	38	65,09	2473,50
Total	137		
DCS Quest. A	99	68,82	6813,00
Quest. B	38	69,47	2640,00
Total	137		
DAS Quest. A	99	69,33	6863,50
Quest. B	38	68,14	2589,50
Total	137		

Quadro 4 do Anexo XII

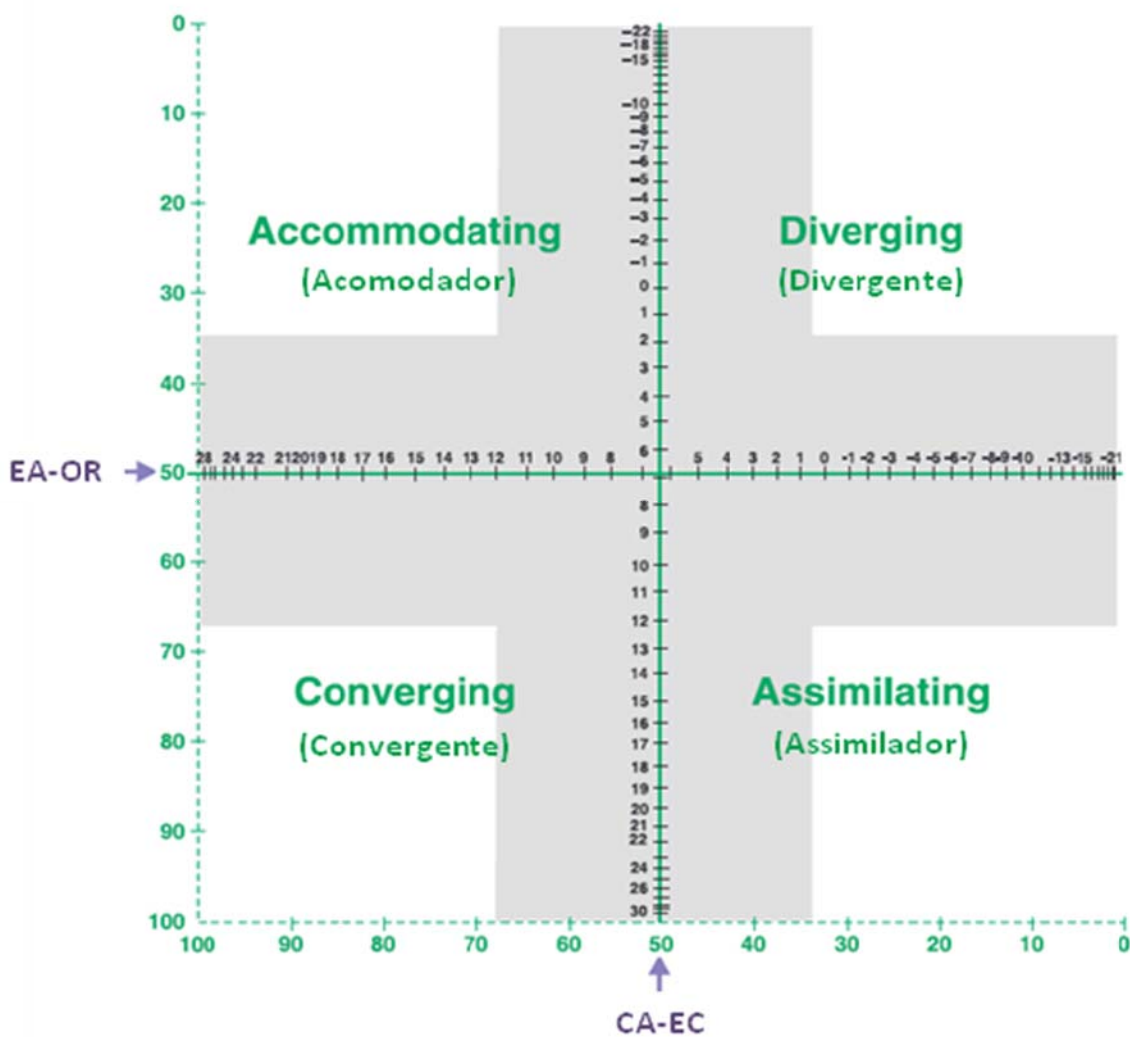
Teste de Wilcoxon-Mann-Whitney para a comparação dos resultados dos grupos nas Dimensões Cognitiva e Afetiva de Sabedoria e nas Dimensões de Aprendizagem

	EA-OR	CA-EC	DCS	DAS
Mann-Whitney U	1559,500	1732,500	1863,000	1848,500
Wilcoxon W	6509,500	2473,500	6813,000	2589,500
Z	-1,548	-,715	-,087	-,156
Asymp. Sig. (2-tailed)	,122	,474	,931	,876

a. Grouping Variable: Tipo de Questionário

Verificamos que as diferenças relativas identificadas entre os grupos nas variáveis avaliadas pelo LSI 3.1 e 3D-WS (Quadros 1 e 3 do Anexo XII) não são significativas para um $\alpha = 0,05$ (Quadros 2 e 4 do Anexo XII).

Anexo XIII – Learning- Style Type Grid (version 3.1)



Anexo XIV – Modos e Dimensões de Aprendizagem: Dados Estatísticos e Normalidade das
 Distribuições

Dados Estatísticos

	N	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation	Variance	Skewness	Kurtosis
EC	137	15,00	41,00	26,00	26,0146	5,35090	28,632	,483	,207
OR	137	20,00	39,00	31,00	31,1971	5,19734	27,012	-,407	,207
CA	137	17,00	43,00	29,00	29,4453	5,16196	26,646	,262	,207
EA	137	15,00	46,00	34,00	33,3431	6,35406	40,374	-,453	,207
EA-OR	137	-19,00	24,00	3,00	2,1460	9,20721	84,773	-,026	,207
CA-EC	137	-18,00	22,00	3,00	3,4307	7,78176	60,556	-,202	,207
Idade	137	60,00	82,00	68,00	68,24	5,805	33,699	,338	,207

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
EC	,072	137	,082	,976	137	,015
OR	,114	137	,000	,950	137	,000
CA	,075	137	,060	,985	137	,147
EA	,090	137	,009	,979	137	,030
EA-OR	,078	137	,039	,981	137	,054
CA-EC	,078	137	,040	,984	137	,121
Idade ¹⁸⁷	,125	137	,000	,948	137	,000

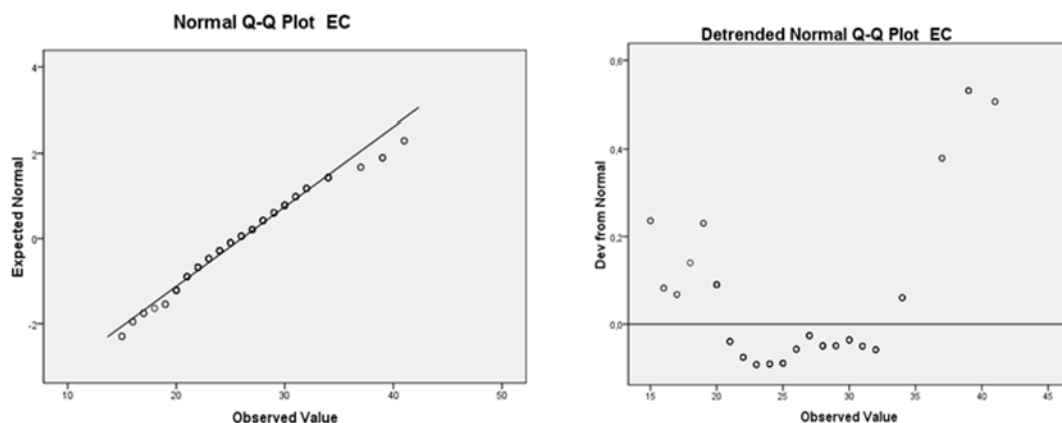
a. Lilliefors Significance Correction

Consideramos as distribuições das variáveis: modo de aprendizagem – experiência concreta (EC) e modo de aprendizagem – conceptualização abstracta (CA), com valores de $p > 0,05$, adequadamente normais para uma probabilidade de erro de 5%. Quanto às demais variáveis, apresentam valores de K-S estatisticamente significativos para a mesma probabilidade de erro, não podendo por isso ser consideradas distribuições normais.

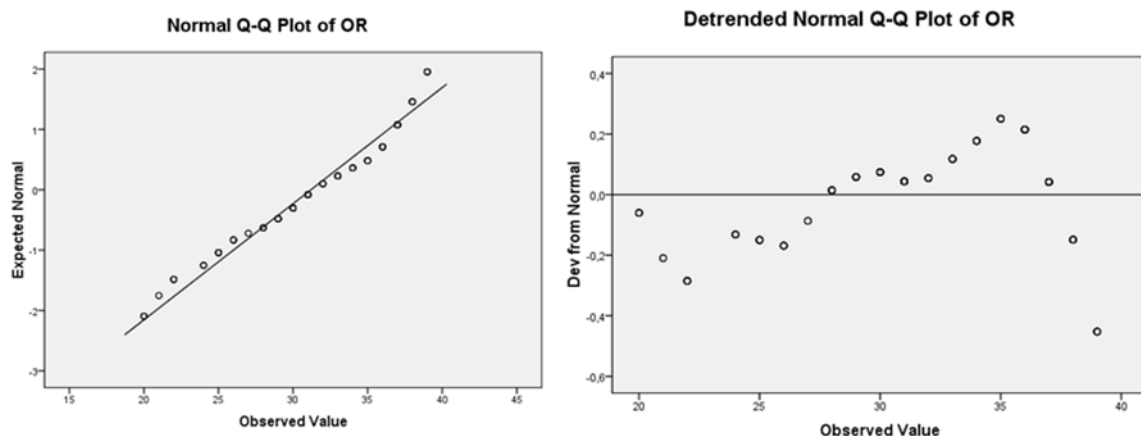
Pode ver-se pelos valores de *Skewness* e *Kurtosis* que as distribuições não normais, não apresentam desvios significativos da normalidade.

¹⁸⁷ Inclui-se neste anexo o teste e gráficos de normalidade da distribuição da variável idade em estudo.

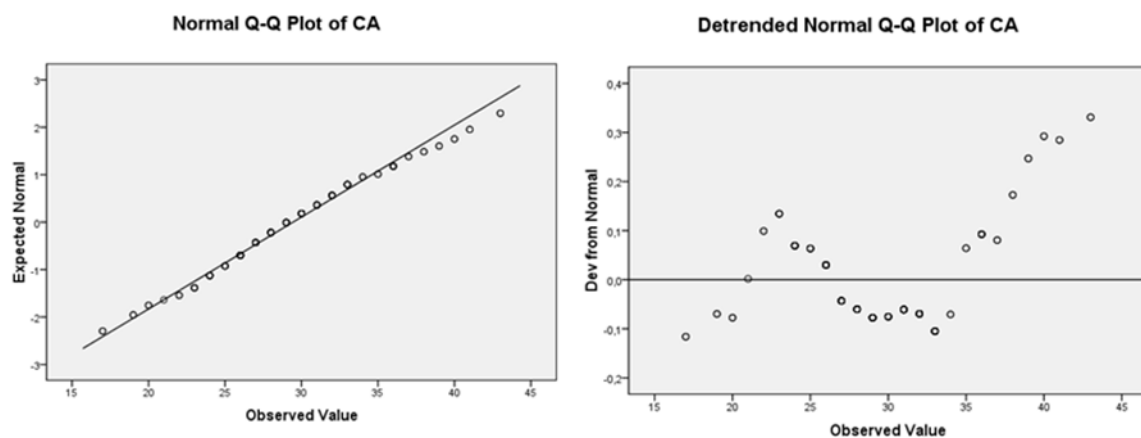
Experiência Concreta - Gráficos de Normalidade da Distribuição



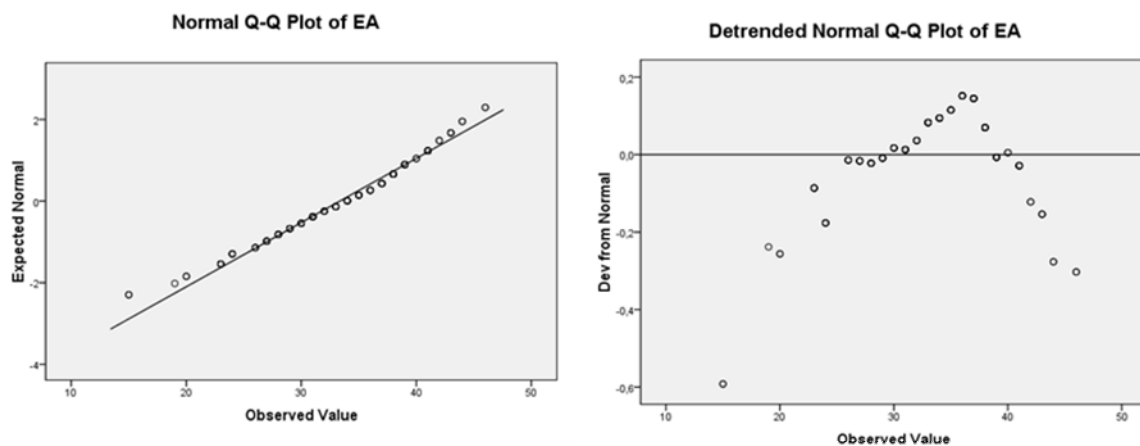
Observação Reflexiva - Gráficos de Normalidade da Distribuição



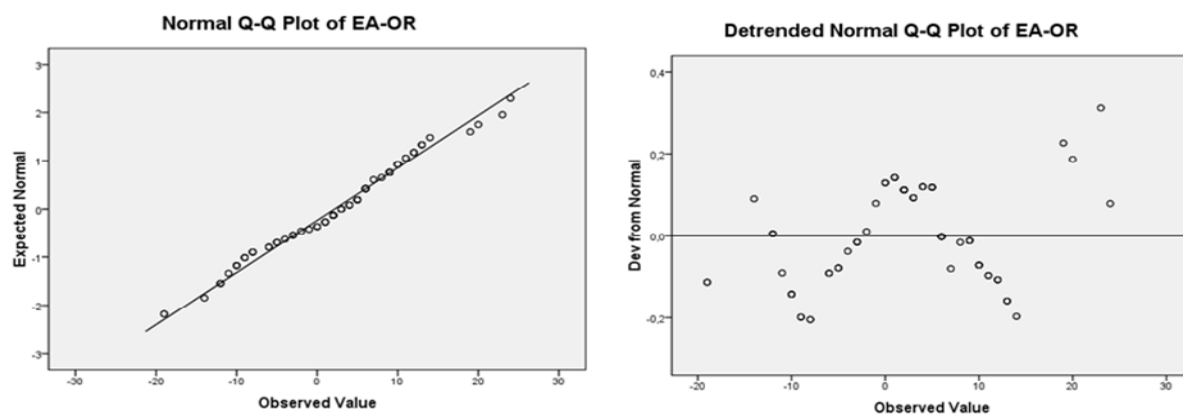
Conceptualização Abstracta - Gráficos de Normalidade da Distribuição



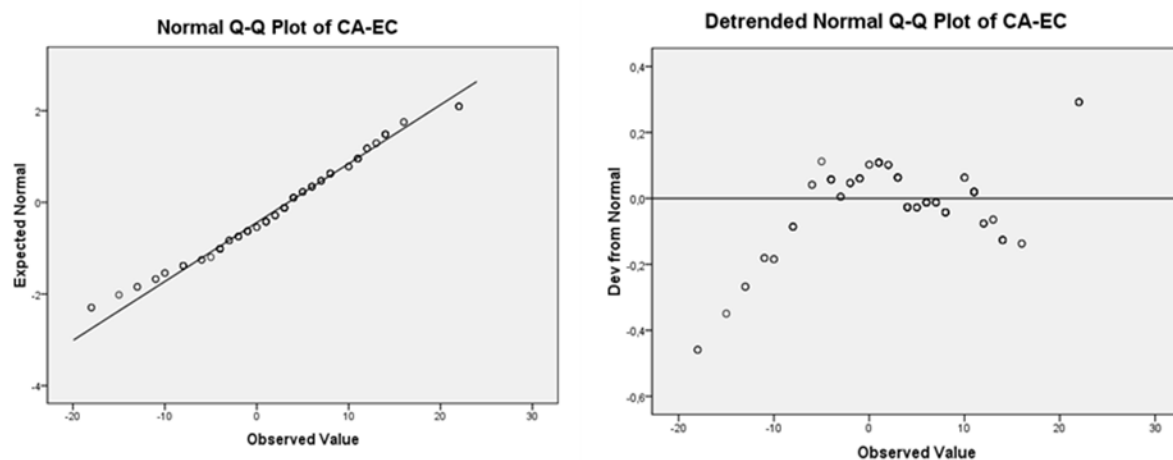
Experimentação Activa - Gráficos de Normalidade da Distribuição



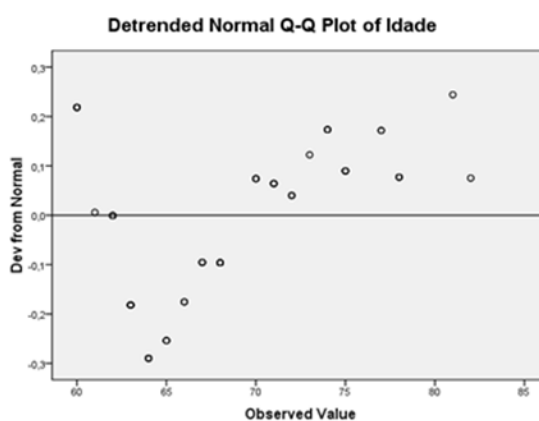
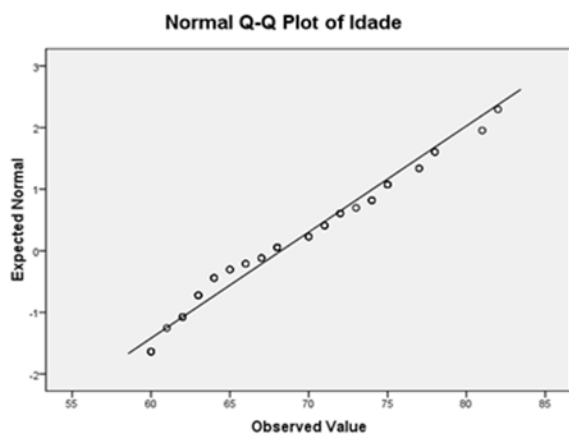
Dimensão EA-OR - Gráficos de Normalidade da Distribuição



Dimensão CA-EC - Gráficos de Normalidade da Distribuição



Idade - Gráficos de Normalidade da Distribuição



Anexo XV – *Cut-Points* para determinação dos Níveis de Sabedoria

Dear Rui Inês,

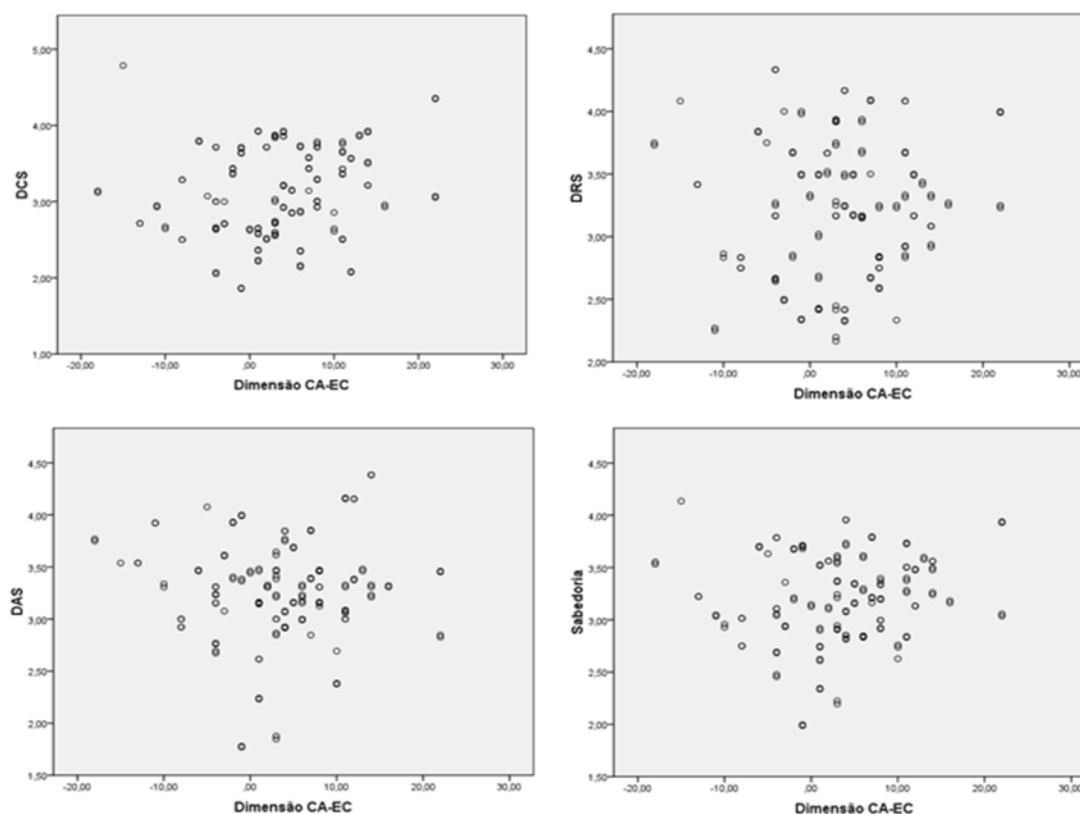
There are different ways you can deal with cutoff-points. I generally consider an average value of lower than 3 on any of the three dimensions or the overall wisdom score as relatively low on wisdom or the respective wisdom dimension. I consider scores of 4 or higher relatively high scores. However, you could also consider the top (or bottom) 25% or 20% of wisdom scorers as relatively high (or low) scorers of wisdom or the respective dimension. It all depends how many respondents you have in your sample and what you want to do with the groups. If you want to do a quantitative group comparison, you will need to have enough people in each group and you might need to adjust the cutoff-points accordingly.

All the best,

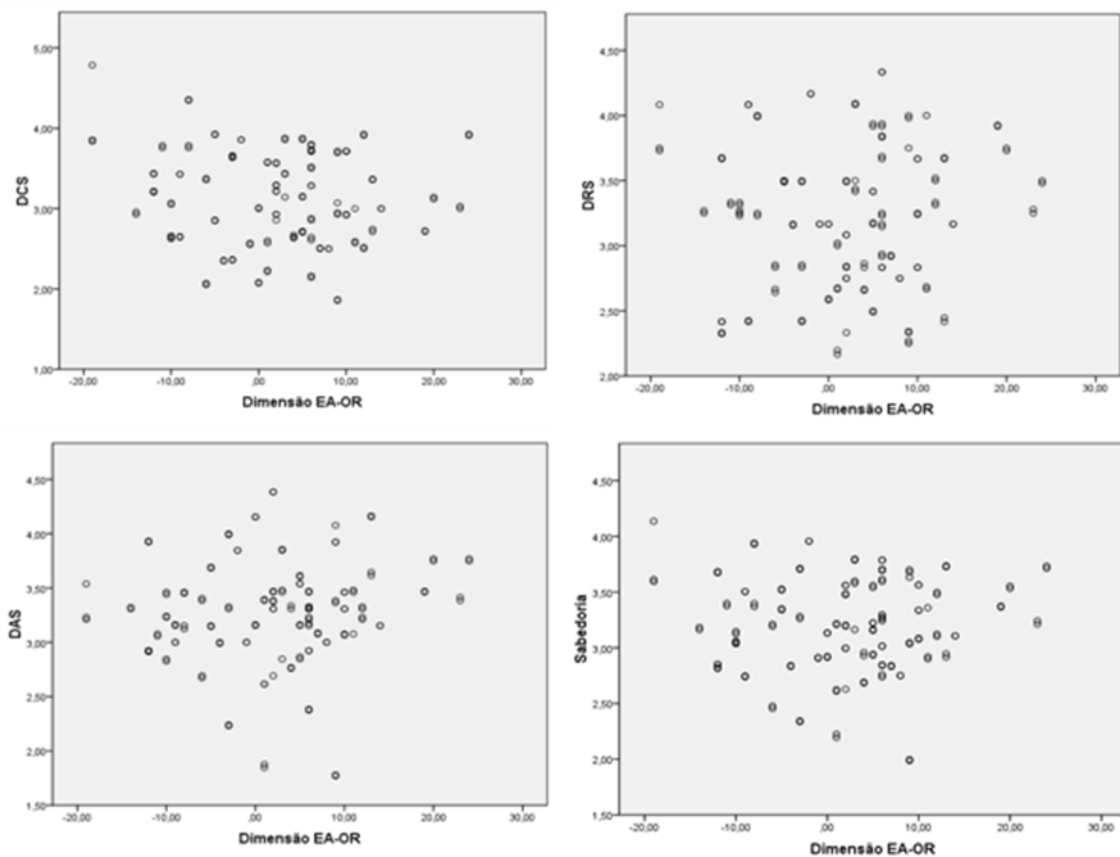
Monika

Anexo XVI – *Scatterplots* das Correlações entre Dimensões de Aprendizagem, Sabedoria e
Suas Dimensões

***Scatterplots* das correlações entre dimensão de aprendizagem 'CA-EC',
sabedoria e suas dimensões**



***Scatterplots* das correlações entre dimensão de aprendizagem EA-OR,
sabedoria e suas dimensões**



Anexo XVII – Resultados dos diferentes grupos de estilo de aprendizagem e perfil equilibrado em relação a sabedoria e suas dimensões

		N	Mean Rank
DCS	Divergente	49	59,65
	Assimilador	29	84,12
	Acomodador	30	57,87
	Convergente	8	86,19
	P. Equilibrado	21	79,29
	Total	137	
DAS	Divergente	49	59,76
	Assimilador	29	72,67
	Acomodador	30	79,78
	Convergente	8	82,63
	P. Equilibrado	21	64,90
	Total	137	

	DCS	DAS
Chi-Square	12,204	6,295
df	4	4
Asymp. Sig.	,016	,178

a. Kruskal Wallis Test

b. Grouping Variable: estilosequili

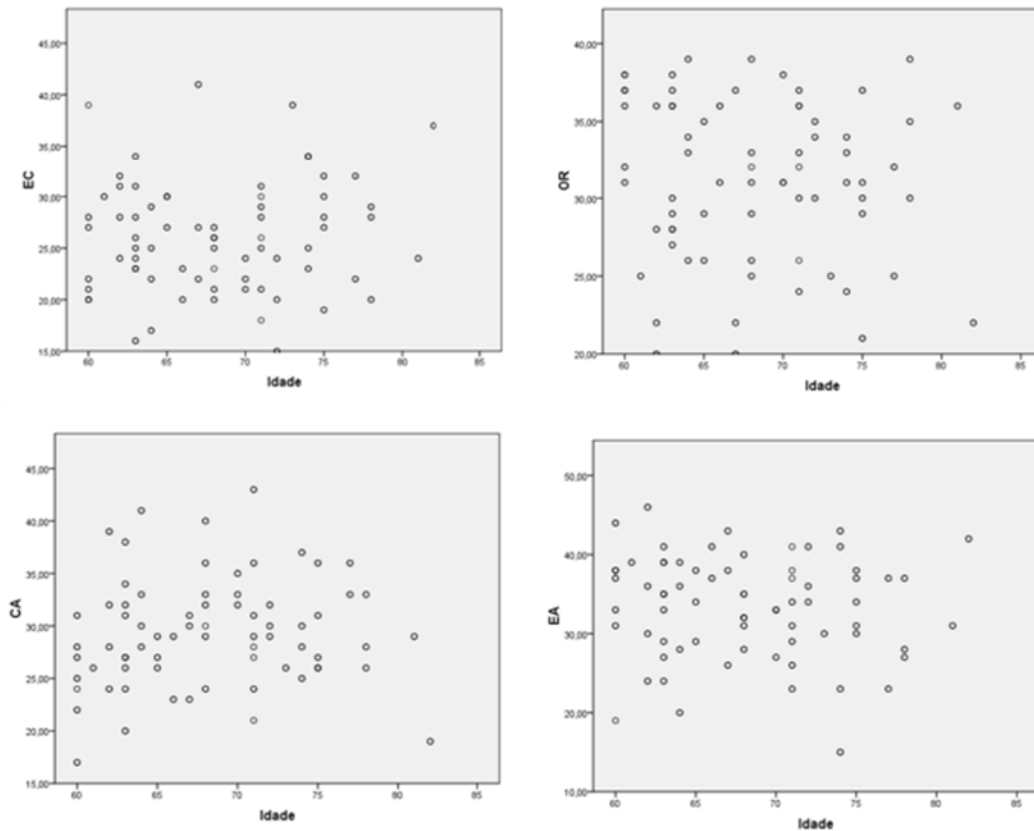
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error
DRS	Divergente	49	3,0945	,55600	,07943
	Assimilador	29	3,2069	,44703	,08301
	Acomodador	30	3,2217	,58724	,10722
	Convergente	8	3,1875	,35822	,12665
	P.Equilibrado	21	3,4706	,54814	,11961
	Total	137	3,2092	,53846	,04600
Sabedoria	Divergente	49	3,0841	,46985	,06712
	Assimilador	29	3,3025	,29623	,05501
	Acomodador	30	3,1688	,43631	,07966
	Convergente	8	3,3478	,34982	,12368
	P.Equilibrado	21	3,3161	,36622	,07992
	Total	137	3,1998	,41624	,03556

ANOVA

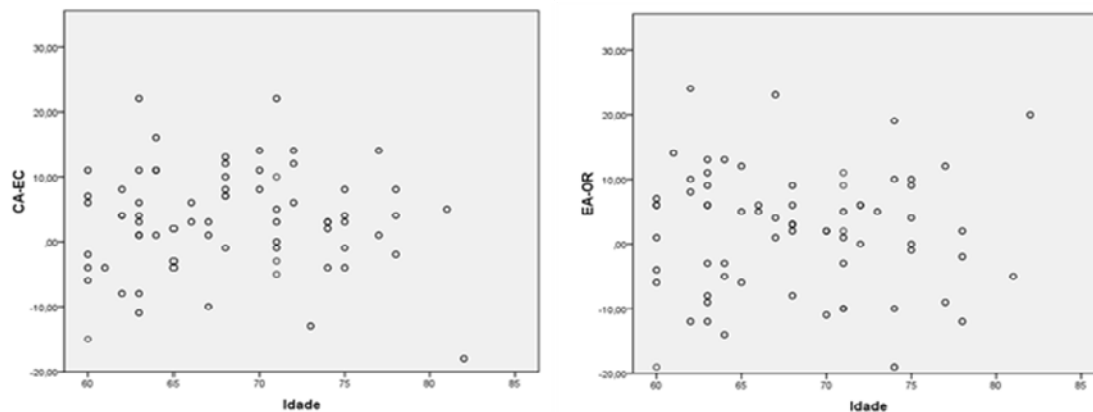
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
DRS	Between Groups	2,089	4	,522	1,846	,124
	Within Groups	37,342	132	,283		
	Total	39,431	136			
Sabedoria	Between Groups	1,450	4	,362	2,163	,077
	Within Groups	22,113	132	,168		
	Total	23,563	136			

Anexo XVIII – *Scatterplots* das Correlações entre: Idade e Modos de Aprendizagem; Idade e Dimensões de Aprendizagem

Scatterplots das correlações entre Idade e Modos de Aprendizagem



Scatterplots das correlações entre Idade e Dimensões de Aprendizagem

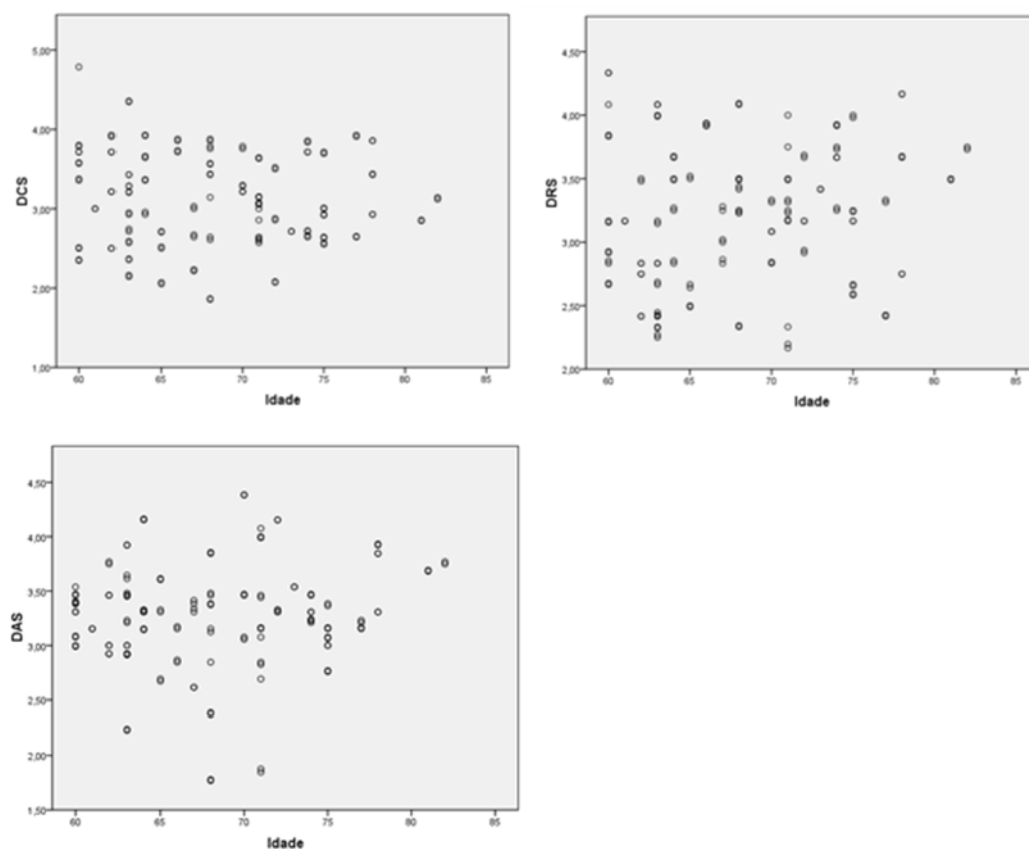


		Níveis de Escolaridade							Total	
		Sem Escolar.	4ª Classe	6º Ano	9º Ano	12º Ano	Bacharelato	Licenciatura		
Estilo de Aprendizagem	Divergente	Count	0	22	6	10	8	1	2	49
	% no Estilo	,0%	44,9%	12,2%	20,4%	16,3%	2,0%	4,1%	100,0%	
	% no Nível Escol.	,0%	42,3%	60,0%	28,6%	30,8%	20,0%	28,6%	35,8%	
	Assimilador	Count	0	6	2	8	7	4	2	29
	% no Estilo	,0%	20,7%	6,9%	27,6%	24,1%	13,8%	6,9%	100,0%	
	% no Nível Escol.	,0%	11,5%	20,0%	22,9%	26,9%	80,0%	28,6%	21,2%	
	Acomodador	Count	2	12	2	7	6	0	1	30
	% no Estilo	6,7%	40,0%	6,7%	23,3%	20,0%	,0%	3,3%	100,0%	
	% no Nível Escol.	100,0%	23,1%	20,0%	20,0%	23,1%	,0%	14,3%	21,9%	
	Convergente	Count	0	6	0	2	0	0	0	8
	% no Estilos	,0%	75,0%	,0%	25,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% no Nível Escol.	,0%	11,5%	,0%	5,7%	,0%	,0%	,0%	5,8%	
	Divergente/Acomodador	Count	0	4	0	4	2	0	2	12
	% no Estilo	,0%	33,3%	,0%	33,3%	16,7%	,0%	16,7%	100,0%	
	% no Nível Escol.	,0%	7,7%	,0%	11,4%	7,7%	,0%	28,6%	8,8%	
	Convergente/Assimilador	Count	0	2	0	2	0	0	0	4
	% no Estilo	,0%	50,0%	,0%	50,0%	,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% no Nível Escol.	,0%	3,8%	,0%	5,7%	,0%	,0%	,0%	2,9%	
	Divergente/Assimilador	Count	0	0	0	2	3	0	0	5
	% no Estilo	,0%	,0%	,0%	40,0%	60,0%	,0%	,0%	100,0%	
	% no Nível Escol.	,0%	,0%	,0%	5,7%	11,5%	,0%	,0%	3,6%	
Total	Count	2	52	10	35	26	5	7	137	
% no Estilo	1,5%	38,0%	7,3%	25,5%	19,0%	3,6%	5,1%	100,0%		
% no Nível Escol.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%		

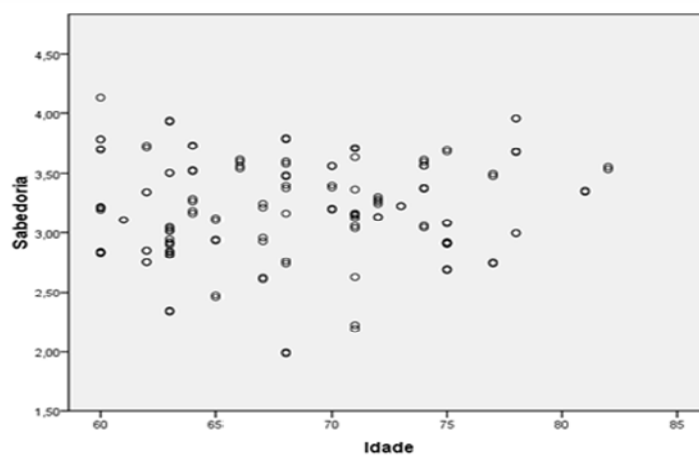
Anexo XIX –
Tabela de
Contingência entre
Níveis de
Escolaridade e
Estilos de
Aprendizagem

Anexo XX – *Scatterplots* das correlações entre Idade e Sabedoria e Idade e Dimensões de Sabedoria

***Scatterplots* das correlações entre Idade e Dimensões de Sabedoria**



***Scatterplot* da correlação entre Idade e Sabedoria**



Anexo XXI – Diferenças de Género em sujeitos com níveis totais de Sabedoria acima do Percentil 75

Resultados obtidos por Homens e Mulheres nas Dimensões Cognitiva e Afectiva de Sabedoria e testes Wilcoxon-Mann-Whitney

	Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
DCS	Feminino	18	18,58	334,50
	Masculino	16	16,28	260,50
	Total	34		
DAS	Feminino	18	17,50	315,00
	Masculino	16	17,50	280,00
	Total	34		

	DCS	DAS
Mann-Whitney U	124,500	144,000
Wilcoxon W	260,500	280,000
Z	-,675	,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,499	1,000
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,506 ^a	1,000 ^a

a. Not corrected for ties.

Valores de Media e Testes de *t-Student* de homens e mulheres em relação à Dimensão Reflexiva de Sabedoria

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DRS Feminino	18	3,8056	,26551	,06258
Masculino	16	3,7617	,35242	,08810

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
									95% Confidence Interval of the Difference
	F	Sig.	T	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower	Upper
DRS Equal variances assumed	1,315	,260	,413	32	,682	,04389	,10627	-,17258	,26036
Equal variances not assumed			,406	27,727	,688	,04389	,10807	-,17758	,26535

Tabela de Contingência entre Grupos de Níveis de Escolaridade e Género

		Sexo		Total
		Feminino	Masculino	
Níveis de Escolaridade	4ª Classe	6	6	12
	6º Ano	2	0	2
	9º Ano	6	2	8
	12º Ano	0	8	8
	Bacharelato	1	0	1
	Licenciatura	3	0	3
Total		18	16	34

Anexo XXII – Diferenças de Género em sujeitos com níveis totais de Sabedoria abaixo do
Percentil 75

**Resultados obtidos por Homens e Mulheres nas Dimensões Cognitiva e Afectiva de
Sabedoria e testes *Wilcoxon-Mann-Whitney***

Sexo	N	Mean Rank	Sum of Ranks
DCS Feminino	46	46,64	2145,50
Masculino	57	56,32	3210,50
Total	103		
DAS Feminino	46	57,14	2628,50
Masculino	57	47,85	2727,50
Total	103		

	DCS	DAS
Mann-Whitney U	1064,500	1074,500
Wilcoxon W	2145,500	2727,500
Z	-1,636	-1,570
Asymp. Sig. (2-tailed)	,102	,116

**Valores de Media e Testes de *t-Student* de homens e mulheres em relação à Dimensão
Reflexiva de Sabedoria**

Sexo	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Result_DRS Feminino	46	2,9939	,45334	,06684
Masculino	57	3,0396	,46416	,06148

	Levene's Test for Equality of Variances	t-test for Equality of Means							
								95% Confidence Interval of the Difference	
		F	Sig.	t	Df	Sig. (2- tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	Lower
DRS Equal variances assumed	,075	,785	-,502	101	,617	-,04566	,09105	-,22628	,13495
Equal variances not assumed			-,503	97,356	,616	-,04566	,09082	-,22590	,13457

Anexo XXIII – Relação entre Género e Níveis de Escolaridade

Quadro 1 do Anexo XXIII

Tabela de Contingência das Variáveis Níveis de Escolaridade e Género¹⁸⁸

	Sexo		Total
	Feminino	Masculino	
1º ciclo	38	16	54
2.º e 3º ciclo	22	49	71
Ensino Superior	4	8	12
Total	64	73	137

Quadro 2 do Anexo XXIII

Teste de Qui-quadrado da relação entre Género e Níveis de Escolaridade

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,059 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	20,527	2	,000
Linear-by-Linear Association	10,679	1	,001
N of Valid Cases	137		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,61.

Existem mais homens com maiores níveis de escolaridade do que mulheres. Embora existam também mulheres diferenciadas do ponto de vista escolar, mais de 50% tem somente o 1º ciclo do ensino básico.

Estas diferenças de género, significativas do ponto de vista estatístico ($X^2(2) = 20,059$; $p < 0,001$), reflectem ainda nesta amostra a distinção dos papéis atribuídos socialmente a homens e mulheres e a maior dificuldade das mulheres no acesso a condições de formação e de carreira. Esta realidade muito presente em Portugal até um passado ainda recente afectou estes sujeitos.

¹⁸⁸ Agregámos os grupos de níveis de escolaridade em três: 1º ciclo; 2º e 3º ciclos; Ensino Superior, dado o número de sujeitos por célula. Reduzimos o número de células com contagem esperada inferior a 5 o que nos oferece também maior segurança na interpretação dos resultados do teste de qui-quadrado.